

Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientadora:

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Júri:

Presidente:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Daniel Teixeira Ferreira

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sob a
supervisão da Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro e da Licenciada
Cristina Isabel Nunes de Jesus Feliciano, no ano letivo de 2018/2019

Daniel Teixeira Ferreira
2019

Agradecimentos

Durante todos estes anos de formação várias pessoas estiveram presentes, apoiaram e aconselharam as minhas decisões, a elas gostaria de deixar a minha gratidão, por me terem feito crescer e evoluir tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

A todos os elementos da minha família e amigos, especialmente ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão, o meu muito obrigado pelo apoio incondicional e por toda a paciência que tiveram para me aturar nos momentos de maior dificuldade. Obrigado por estarem sempre presentes e por acreditarem permanentemente nas minhas capacidades de superação de todos os desafios que me são colocados.

A todos os professores que me acompanharam em todo o meu processo de ensino-aprendizagem, obrigado pelos valores e conhecimentos que me transmitiram, todos eles me ajudaram a construir a minha identidade profissional e pessoal.

Aos meus colegas de estágio, Ana Matilde Romão, Diogo Rosa, João Fonseca e Rita Magalhães, sem sombra de dúvidas que o sucesso no estágio passou pelo bom trabalho que desenvolvemos em grupo, combinámo-nos muito bem, partilhámos todas as nossas dificuldades e as estratégias para as colmatar. Foi toda esta entreaajuda que fez com que fôssemos capazes de ultrapassar todos os obstáculos e adversidades que nos foram propostos e, acima de tudo, aprendemos e divertimo-nos muito, obrigado por todos os bons e maus momentos que temos vivido durante estes últimos cinco anos.

À professora Cristina Feliciano e à professora Maria da Conceição Pedro, o meu muito obrigado pelo acompanhamento prestado, pela partilha de vivências, pela disponibilidade, pela coerência, pela preocupação e especialmente pela transmissão de conhecimento. O trabalho que realizámos melhorou a minha forma de atuação enquanto professor e tornou-me um profissional ainda mais reflexivo, mais competente e mais confiante.

Agradeço, ainda, aos professores, funcionários e alunos da Escola Básica e Secundária de Gama Barros por me terem recebido e tratado tão bem, de diferentes formas, todos me ajudaram a melhorar as minhas competências profissionais e pessoais. Obrigado por me terem proporcionado um ótimo ano de estágio.

Resumo

O presente relatório de estágio é referente ao 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Este documento tem como objetivo realizar uma descrição e reflexão crítica do processo de indução profissional. O estágio pedagógico realizou-se durante o ano letivo de 2018/2019, na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sendo proposto um conjunto de tarefas que permitiram o desenvolvimento de competências e o início da construção da identidade profissional. Durante este ano experienciei momentos de reflexão, de aprendizagem, de partilha e de superação que me mostraram a interligação entre diferentes áreas de atuação de um professor. Os momentos reflexivos ajudaram-me a ultrapassar dificuldades e a produzir diferentes estratégias de resolução de problemas do processo de ensino-aprendizagem. Os momentos de aprendizagem permitiram a aquisição de competências que me tornaram um melhor profissional e que me permitirão desempenhar a função de professor de uma forma autónoma e positiva, tanto na disciplina de educação física como no desporto escolar, nas atividades da comunidade escolar e nas atividades de direção de turma. Destes momentos destaco o papel do projeto de investigação-ação que pode ser visto com uma ferramenta importante para a identificação e resolução de problemas da escola. Os momentos de partilha possibilitaram a vivência de várias situações num clima relacional positivo entre os diferentes elementos da comunidade escolar. E os momentos de superação caracterizaram-se pela aplicação de conhecimentos adquiridos, durante os anos de licenciatura e de mestrado, de modo a adquirir novas competências que não seriam obtidas de outra forma senão pela realização de um estágio pedagógico. O ano de estágio foi uma experiência bastante completa e formativa, pela possibilidade de adquirir diversas competências subjacentes à atividade dos professores de educação física e pela sua multidisciplinaridade.

Palavras-chave: competências; comunidade escolar; educação física; ensino-aprendizagem; estágio pedagógico; formativa; identidade profissional; interligação; professor; reflexão.

Abstract

This report refers to the 2nd year of Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary Education and High School, in Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. The aim of this report is to provide a description and critical reflection of the professional induction process as a physical education teacher educator. This *practicum* took place during 2018/2019 school year at Escola Básica e Secundária de Gama Barros. It has been proposed a set of tasks that allowed the development of skills and the construction of the professional identity. During this year I experienced moments of reflection, learning, sharing and overcoming that showed me the connection between different areas of a teacher performance. Reflective moments helped me overcome difficulties and produce different strategies in the teaching and learning process. The learning moments have enabled me to acquire skills which made me a better professional. It also will enable me to become a better teacher in an autonomous and positive way, in physical education, school sports, school community activities and class direction activities. From these moments I emphasize the role of the research and action project as an important instrument for identifying and solving the school problems. The moments of sharing made it possible to experience various situations in a positive relational climate among the different elements of the school community. The overcoming moments were characterized by the application of knowledge acquired during my graduation and master degree process, in order to have new skills that otherwise could only be obtained by the completion of a *practicum*. The *practicum* year was a very complete and formative experience. It gave me the possibility of acquiring various skills underlying the activity of physical education teachers and their multidisciplinary.

Keywords: connection; formative; physical education; *practicum*; professional identity; reflection; school community; skills; teacher; teaching and learning process.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AF	Atividade física
AI	Avaliação inicial
AVD	Atividades da vida diária
BE/CRE	Biblioteca escolar/centro de recursos educativos
CAQD	Comissão de apoio às questões disciplinares
CT	Conselho de turma
DE	Desporto escolar
DZS	Dentro da zona saudável
EBSGB	Escola básica e secundária de Gama Barros
EE	Encarregado de educação
EF	Educação física
EFA	Educação e formação de adultos
FZS	Fora da zona saudável
GDEF	Grupo disciplinar de educação física
IMC	Índice de massa corporal
JDC	Jogos desportivos coletivos
PALOP	Países africanos de língua oficial portuguesa
PAI	Protocolo de avaliação inicial
PAT	Plano anual de turma
PF	Plano de formação
PNEF	Programa nacional de educação física
PSP	Polícia de segurança pública
MAEF	Metas de aprendizagem de educação física
ME	Ministério da educação
NE	Núcleo de estágio
SASE	Serviços de ação social escolar
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. O Contexto do Estágio Pedagógico.....	2
2.1. O agrupamento de escolas D. Maria II	2
2.2. A escola básica e secundária de Gama Barros	3
2.3. A educação física	5
2.4. O desporto escolar	6
2.5. O grupo disciplinar de educação física	7
2.6. O núcleo de estágio.....	8
2.7. A turma.....	9
2.8. O grupo-equipa de desporto escolar.....	11
3. A Questão do Planeamento.....	12
3.1. A importância do planeamento	12
3.2. Planeamento em educação física.....	13
3.2.1. <i>Planeamento na avaliação inicial</i>	15
3.2.2. <i>Plano anual de turma</i>	23
3.2.3. <i>Planeamento por etapas</i>	24
3.2.4. <i>Planos de unidade de ensino e planos de aula</i>	26
3.3. Planeamento ao longo do ano letivo.....	28
3.4. Planeamento em desporto escolar	30
4. A Questão da Avaliação.....	32
4.1. A importância da avaliação.....	32
4.2. Avaliação sumativa em educação física	34
4.3. Avaliação formativa em educação física.....	43
4.4. Avaliação ao longo do ano letivo	44
4.5. Avaliação em desporto escolar.....	45
5. A Questão da Condução de Ensino.....	46
5.1. Dimensão instrução.....	46

5.2. Dimensão organização	56
5.3. Dimensões disciplina e clima relacional.....	59
5.4. Outras experiências de condução de ensino	61
5.5. Condução de ensino em desporto escolar.....	62
6. A Atuação no Contexto Escolar	63
6.1. Projeto de investigação-ação	63
6.1.1. <i>Identificação e justificação do problema encontrado</i>	63
6.1.2. <i>Variáveis e procedimentos do projeto</i>	64
6.1.3. <i>Principais resultados obtidos no projeto</i>	65
6.1.4. <i>Conclusões do projeto</i>	66
6.1.5. <i>Sugestões para a resolução dos factos encontrados</i>	66
6.1.6. <i>Limitações do projeto</i>	67
6.2. Ações de intervenção na escola	68
6.3. Participação em atividades de educação física	70
6.4. Acompanhamento da direção de turma	71
7. Conclusão	74
8. Referências Bibliográficas	76
8.1. Documentos consultados	79

Índice de Figuras

Figura 1 – Níveis de planeamento em EF	14
Figura 2 – Ciclo do sistema de tarefa.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planeamento do ano letivo do grupo-equipa de ténis de mesa	31
Tabela 2 – Grelha de registo da avaliação de futebol, 2º período	35
Tabela 3 – Pontuação final da avaliação de futebol, 2º período	36
Tabela 4 – Avaliação das atividades físicas e conversão de pontos, 2º período	37
Tabela 5 – Relação entre a pontuação e os níveis de desempenho de referência.....	37
Tabela 6 – Avaliação da aptidão física, 2º período.....	38
Tabela 7 – Tabela conversora dos testes de aptidão física.....	39
Tabela 8 – Avaliação das atitudes e valores, 2º período	42
Tabela 9 – Avaliação formativa do grupo-equipa de ténis de mesa	45

Índice de Anexos

(em formato digital no CD)

Anexo 1 – Plano anual de turma

Anexo 2 – Projeto de direção de turma

Anexo 3 – Projeto de desporto escolar

Anexo 4 – Projeto de investigação-ação

Anexo 5 – Projeto de visita de estudo

Anexo 6 – Estudo de turma

Anexo 7 – Projeto da masterclasse de dança

Anexo 8 – Projeto de observação e de análise pedagógica

Anexo 9 – Plano de formação

1. Introdução

O presente relatório é referente ao processo de indução profissional, o estágio pedagógico, em educação física (EF), realizado no ano letivo de 2018/2019, na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), no Cacém.

A construção da identidade profissional é um processo que ocorre durante todo o ciclo vital e que pode ser visto como um fenómeno ativo de aquisição de conhecimento, de consciência e de habilidade (Giddens, 1991 como citado em Carvalho, 1996, p. 12). Pode afirmar-se, ainda, que este processo de socialização para o exercício da ocupação docente em EF atravessa três tempos: a socialização anterior à formação inicial, a socialização durante a formação inicial e a socialização em serviço (Carvalho, 1996, pp. 15-16). O presente documento está construído de forma a dar ênfase ao impacto socializador do ano de estágio pedagógico da formação inicial, focando-se por isso na fase da socialização durante a formação inicial, e tem como objetivo revelar o poder das experiências vividas durante esse processo.

O estágio pedagógico é visto, pelos professores estagiários, como o momento mais importante da formação inicial e constitui o contacto formal desses professores com a realidade da EF (Rodrigues e Ferreira, 1998). Por esta razão é que o presente relatório se foca no balanço desse mesmo momento da formação inicial e, ainda, dá ênfase a uma reflexão crítica sobre as quatro áreas de formação do estágio. A área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem relaciona-se com o planeamento, a avaliação e a condução de ensino da EF, a área 2 – investigação e inovação pedagógica associa-se a um projeto de investigação-ação, a área 3 – participação na escola diz respeito à intervenção ao nível do desporto escolar (DE) e em atividades do grupo disciplinar de educação física (GDEF) e, por último, a área 4 – relação com a comunidade corresponde à conexão que é estabelecida com os diferentes elementos da comunidade escolar.

Ao longo do relatório de estágio serão apresentadas as quatro áreas de forma interligada porque, na minha opinião, todas elas permitem refletir sobre as minhas práticas, ao nível da experiência de lecionação, da investigação e de outros recursos do meu desenvolvimento profissional. E todas formam um processo enriquecedor de formação, que interliga a formação pedagógica, a formação científica, a formação cultural e a formação prática, construindo um conhecimento prático do professor (Onofre, 2002).

Ainda é importante dizer que o plano de formação (PF) idealizado no início do ano de estágio serviu como plataforma para a construção deste relatório final de estágio.

2. O Contexto do Estágio Pedagógico

2.1. O agrupamento de escolas D. Maria II

O agrupamento de escolas D. Maria II, Sintra, constituído por despacho de 28 de junho de 2012 e homologado pelo Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, resultou da agregação do agrupamento de escolas Ribeiro de Carvalho e da escola secundária com 3º ciclo de Gama Barros (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016).

Este agrupamento é uma unidade organizacional constituída por cinco escolas, EBSGB, escola básica Ribeiro de Carvalho, escola básica nº 1 do Cacém, jardim de infância Cacém nº 1 e escola básica com jardim de infância de Vale Mourão. Todo o agrupamento ministra a educação pré-escolar, o ensino regular dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adultos (EFA). A EBSGB, situada na Rua da Esperança, no Cacém, é a sede do agrupamento.

Através do projeto educativo do agrupamento para o triénio 2016/2017 a 2018/2019, é possível verificar que a missão fundamental das escolas do agrupamento é:

Em colaboração com as famílias e com a comunidade, a formação de cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Deste modo, num clima de respeito por si e pelo outro, pretende-se que os alunos desenvolvam competências adequadas para enfrentar com sucesso o prosseguimento dos estudos e a vida profissional. (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016, p. 3).

É precisamente neste contexto que o princípio orientador que preside à elaboração do atual projeto educativo do agrupamento de escolas é o da promoção de uma cultura vocacionada para a cidadania, para o sucesso e para a inclusão.

Para os três anos letivos, de 2016/2017 a 2018/2019, o projeto educativo do agrupamento pretende atingir cinco metas: a) desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; b) melhorar o sucesso escolar; c) consolidar uma política ativa de inclusão sócio escolar; d) desenvolver hábitos saudáveis, consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança; e) promover a interação entre as escolas do agrupamento e a comunidade envolvente. Este conjunto de metas é transversal a todas as escolas que integram o agrupamento.

2.2. A escola básica e secundária de Gama Barros

A EBSGB, atual escola sede do agrupamento de escolas D. Maria II, situa-se numa área de urbanização do concelho de Sintra, na cidade de Agualva-Cacém e faz parte da freguesia do Cacém, pertencente à união de freguesias do Cacém e São Marcos.

Na área de urbanização em que a escola se localiza verificou-se uma expansão urbana devido, inicialmente, ao desenvolvimento do eixo ferroviário suburbano e, depois, ao eixo rodoviário mais importante no crescimento desta área, a IC 19. Esta última infraestrutura ofereceu à região uma importante mobilidade geográfica, que acentuou a sua acessibilidade a partir de Lisboa e consolidou o fenómeno urbano (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016).

A par desse fenómeno, o Cacém cresceu demograficamente nas quatro últimas décadas do século XX de uma forma muito significativa, devido ao êxodo rural, ao retorno de portugueses das antigas colónias e, depois, ao fluxo imigratório, primeiro dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e mais recentemente de países do leste europeu.

O conselho de Sintra, apesar de situado na área mais desenvolvida do país, apresenta ainda uma grande percentagem de população pouco qualificada. E as habilitações dos pais e encarregados de educação (EE) situam-se, principalmente, ao nível do ensino básico, poucos têm o nível secundário e apenas uma minoria possui habilitação superior (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016). Embora se desconheça a profissão de muitos dos pais e EE, a maior parte é ativa e desenvolve a sua atividade predominantemente nos setores terciário e secundário. No projeto educativo do agrupamento de escolas pode verificar-se que cerca de 878 alunos do agrupamento, no ano letivo de 2016/2017, beneficiavam de auxílios económicos. Este número representa 36% da população estudantil geral do agrupamento, que ainda é um valor considerável. Face à dinâmica urbana, demográfica, social e económica supracitada, pode-se concluir que a escola se situa num contexto socioeconómico médio baixo, com uma realidade bastante complexa, tornando mais difícil a missão do agrupamento de escolas na consecução das suas metas e objetivos.

A EBSGB funciona em regime diurno e noturno. No regime diurno inclui os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário que integra cursos científico-humanísticos e cursos profissionais (técnico auxiliar de saúde, técnico de turismo e técnico de gestão e programação de sistemas informáticos) e no regime noturno oferece EFA do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de nível escolar e de dupla certificação de nível 4 – técnico de contabilidade, técnico de informática de sistemas e técnico de informação e animação turística (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016).

Na EBSGB, a população escolar, no início do triénio de 2016/2017 a 2018/2019, era constituída por um total de 1607 alunos, 943 (58,7%) do ensino básico e 664 (41,3%) do ensino secundário, distribuídos por 68 turmas, 37 do básico e 31 do secundário. Refira-se que os alunos dos cursos profissionais representavam 11% dos discentes e os dos cursos EFA 12,4%. Desta população escolar, 536 alunos beneficiavam de auxílios económicos no âmbito dos serviços de ação social escolar (SASE), o que retrata mais uma vez o contexto socioeconómico baixo em que a escola está inserida. Os alunos que frequentam a EBSGB apresentam uma grande diversidade cultural e linguística: muitos deles não nasceram em Portugal, são oriundos de muitos países diferentes, maioritariamente dos PALOP, como Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, e do Brasil.

A EBSGB é constituída por oito pavilhões, sendo que 6 (pavilhões A, B, C, D, E e ginnodesportivo) se encontram vocacionados prioritariamente para atividades letivas, com um total de 48 salas de aula específicas e não específicas e com capacidades diferenciadas. De entre as salas específicas, evidenciam-se os laboratórios de biologia e geologia, de física e de química, as salas de teatro/educação musical e de expressão plástica, as salas de desenho/artes visuais, uma sala de apoio ao estudo, um museu de geologia e mineralogia e uma estufa escolar. O pavilhão C contempla 4 salas específicas no âmbito dos serviços especializados de educação especial: a unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; a unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita; sala de atividades da vida diária (AVD) devidamente equipada, nomeadamente com uma cozinha pedagógica e com um computador, projetor e tela; e a sala das terapias (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016).

Os outros dois pavilhões destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços. No pavilhão H, encontram-se a biblioteca escolar/centro de recursos educativos (BE/CRE), a sala de diretores de turma, o gabinete da comissão de apoio às questões disciplinares (CAQD), a sala dos professores e concentram-se os serviços ligados às áreas de gestão e de administração escolar (direção e serviços de administração) e de apoio às atividades educativas (papelaria e reprografia). No pavilhão R, que atualmente se encontra em obras, situam-se o refeitório, a cozinha, o bar, uma sala de alunos, a sala de rádio, a Eco Lojinha e o gabinete do projeto educação para a saúde (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2016).

2.3. A educação física

Na EBSGB existem 4 espaços para a lecionação de aulas de EF, são estes o ginásio, o pavilhão (P1 e P2) e o exterior. Uma característica dos espaços da escola é a sua polivalência, pois nos vários espaços é possível lecionar-se diversas matérias.

O ginásio está equipado com materiais e aparelhos gímnicos sendo, por isso, o espaço privilegiado para a lecionação da matéria de ginástica, fundamentalmente da disciplina de ginástica de aparelhos. Esta disciplina só pôde ser abordada neste espaço escolar e este fator influenciou o planeamento realizado durante todo o ano, contudo é de salientar que as disciplinas de ginástica de solo e ginástica acrobática poderiam ser lecionadas no pavilhão da escola porque existia uma grande flexibilização entre os professores para a utilização do material gímico, do ginásio, no pavilhão.

O pavilhão é considerado como dois espaços (P1 e P2) pois, por decisão do GDEF, é dividido em “L” por duas turmas. Este espaço têm equipamento associado à prática das matérias dos jogos desportivos coletivos (JDC). Inicialmente parecia-me indiferente a divisão do espaço em “L”, mas com o passar do tempo, com a experiência de lecionação neste espaço e com a observação de aulas noutras escolas onde dividiam o pavilhão em 2/3 para um professor e 1/3 para outro, percebi efetivamente as vantagens da divisão realizada na EBSGB. A vantagem que encontrei em primeiro lugar está associada ao planeamento, pois foi possível criar unidades de ensino com aulas de objetivos idênticos sem ser necessário existir grandes alterações na disposição e organização das estações pelo espaço da aula, quando as aulas estavam programadas para o P1 e P2. A segunda vantagem observada tem a ver com o facto de esta divisão permitir a idealização de quatro campos de jogo reduzido, sem existir espaço inutilizado. E a última vantagem prende-se com o facto de a maioria das turmas das escolas serem turmas grandes, com cerca de trinta alunos, e um espaço como 1/3 do pavilhão não proporcionar condições favoráveis à realização das aulas, o que consequentemente prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De notar que o pavilhão, exceccionalmente, pode ser dividido em três, caso as condições climatéricas não permitam a lecionação das aulas no espaço exterior, ficando 1/3 do pavilhão para cada uma das três turmas aí presentes.

O exterior está equipado com material associado ao atletismo e aos JDC, contudo é um espaço muito polivalente de grande amplitude e que, como tem holofotes, permite a prática da disciplina em períodos noturnos. De notar que ao lado desse espaço foram construídos três campos de voleibol com redes fixas, com a intenção de serem utilizados nos intervalos pelos alunos, contudo o professor pode decidir utilizar, também, esses espaços nas suas aulas.

No pavilhão polidesportivo da escola existe ainda uma pequena sala com três mesas, raquetes e bolas de ténis de mesa destinados, principalmente, ao DE. Todavia, os professores que estão no pavilhão (P1 e P2) podem usufruir desse espaço se tal decidirem.

O pavilhão gimnodesportivo está aberto à comunidade envolvente. A escola trabalha em parceria com alguns clubes da zona para a promoção do desporto, servindo como fonte de captação de atletas ou como espaço para promoção das atividades dos clubes. Em todos os períodos letivos são organizados eventos desportivos na escola, por exemplo, em 2018/2019, no 1º período foram realizados os torneios interturmas de ténis de mesa e andebol e o corta-mato escolar, no 2º período os torneios interturmas de basquetebol, atletismo e voleibol e no 3º período os torneio de futsal e minivoleibol. Todos estes eventos foram bem organizados e contaram com a participação de uma grande parte da comunidade escolar.

Devido às condições da EBSGB é possível ter várias turmas a realizar EF ao mesmo tempo e, por isso, é necessário que exista um mapa de rotação das instalações desportivas. De acordo com esse mapa da escola (*roulement*), a primeira rotação de espaços dura três semanas e, depois, os espaços de prática, para cada uma das turmas, alteram-se de duas em duas semanas. Esta rotação de espaços permite que cada uma das turmas passe pelos espaços de prática de uma forma sistemática, aumentando assim as oportunidades efetivas de aprendizagem nas diversas matérias. Como já dito anteriormente, no caso de as condições climatéricas impossibilitarem a lecionação da aula no espaço exterior, a turma aí colocada deve realizar a aula no pavilhão, ou mesmo no ginásio caso este esteja desocupado.

O tempo horário para a EF são 135 minutos semanais para o 2º e 3º ciclos do ensino básico (90'+45') e 180 minutos semanais para o ensino secundário (90'+90'). Uma das regras definidas e cumpridas pelos professores do GDEF é a de início e término das aulas, sendo que nas aulas de 45 minutos o início se dá 5 minutos após o toque, isto para que os alunos se possam equipar, e o término se dá 5 minutos antes do toque de saída, para que os alunos possam realizar a sua higiene pessoal. Nas aulas de 90 minutos, a regra para o início da aula é igual, mas para o fim da aula são dados 10 minutos. Resultando, tudo isto, num tempo útil de 35 minutos para as aulas de 45 minutos e 75 minutos para as aulas de 90 minutos.

2.4. O desporto escolar

O DE é um ponto forte na EBSGB. Os alunos têm acesso a cinco modalidades diferentes no DE: voleibol, andebol, futsal, dança e ténis de mesa. Destas modalidades, o voleibol tem dois grupos-equipa masculinos e três grupos-equipa femininos, o andebol

tem um grupo-equipa masculino, o futsal tem dois grupos-equipa masculinos, a dança tem um grupo-equipa misto e o ténis de mesa tem um grupo-equipa misto.

No ano letivo 2018/2019, a existência de cinco professores estagiários de EF na escola permitiu que vários grupo-equipas de DE adquirissem um professor coadjuvante. Eu escolhi o ténis de mesa, a minha colega de núcleo de estágio (NE) optou pela modalidade da dança e os colegas do outro NE escolheram o voleibol feminino, o voleibol masculino e o andebol masculino. Todas as nossas escolhas tiveram em atenção o facto de termos disponibilidade para o acompanhamento total do grupo-equipa de DE sem comprometer todas as outras atividades do estágio pedagógico e, também, o facto de podermos aproveitar o grupo-equipa escolhido para combater algumas dificuldades que tínhamos enquanto futuros professores de EF, como, por exemplo, no domínio de matérias que eram menos entendidas em termos do conhecimento do conteúdo e em termos do conhecimento do pedagógico conteúdo.

O DE na escola foi significativo e, no ano letivo 2018/2019, compreendeu cerca de 218 alunos, o que em termos de percentagem é cerca de 14% do total de alunos da escola. O grupo-equipa de voleibol masculino apresentou 22 alunos no escalão infantis B e 18 no escalão juvenis; o de voleibol feminino apresentou 18 alunas no escalão infantis B, 18 no escalão iniciadas e 22 no escalão juvenis; o de andebol masculino apresentou 23 alunos; o de futsal masculino apresentou 19 alunos no escalão infantis B e 19 no escalão juniores; o de dança apresentou 27 alunos e o de ténis de mesa apresentou 32 alunos.

2.5. O grupo disciplinar de educação física

Todo o trabalho desenvolvido na EF e no DE não seria possível sem o trabalho eficaz do GDEF. Este grupo na EBSGB, no ano letivo de 2018/2019, foi constituído por 10 professores titulares e 5 professores estagiários. Cada grupo-equipa de DE foi da responsabilidade de um professor de EF, sendo que nem todos tinham esta tarefa, e a cada grupo-equipa de DE foi atribuída a responsabilidade da organização de um torneio da sua modalidade ao longo do ano letivo. A maioria dos professores de EF, neste último aspeto, auxiliou bastante a organização dos eventos, até porque todos eles tinham uma afluência elevada de alunos, como anteriormente já foi referido.

O clima relacional dentro do GDEF sempre foi muito positivo, os professores eram bastante flexíveis e estavam abertos às críticas construtivas e à partilha de conhecimentos. Por esta razão, como professor estagiário senti-me bem acolhido pelo GDEF e rapidamente me integrei em todas as suas atividades. Claro que apesar da existência deste clima, os professores tinham diferentes concepções da EF, levando à presença de práticas diferentes, o que é um dificultador do trabalho em grupo, em

cooperação e colaboração. Ao nível deste aspeto, seria importante que cada professor tomasse a decisão de cumprir todas as estratégias que eram definidas pelo GDEF, mesmo que estas fossem contra a sua ideologia, facilitando assim todo o trabalho desenvolvido na disciplina de EF, aumentando o nível de coesão do GDEF. Como exemplo, ao nível da avaliação, o GDEF tem um documento já produzido e que é bastante facilitador de todo o processo de avaliação, no entanto, não é utilizado da mesma forma por todos os professores do grupo.

2.6. O núcleo de estágio

O NE foi constituído por dois professores estagiários, por uma orientadora de escola e por uma orientadora de faculdade. O NE caracterizou-se por ter uma muito boa relação pessoal e, ao nível de trabalho, focou-se no 3º ciclo do ensino básico, mais especificamente em duas turmas do 8º ano.

Existia na escola outro NE constituído por três professores estagiários, por um orientador de escola e pela mesma orientadora de faculdade do meu NE. Ambos os NE estiveram sempre em contacto e em permanente trabalho colaborativo.

De realçar que ao nível de todos os professores estagiários, a relação de amizade já existia antes do estágio e inclusivamente a realização do ano de estágio na EBSGB foi uma decisão conjunta. A relação com os meus colegas foi um dos aspetos mais positivos deste estágio e a amizade e o respeito enquanto profissionais foi reforçada durante este processo de formação. Tendo em conta os pontos fracos e fortes de cada um dos professores estagiários, os NE foram-se complementando ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de colmatar as dificuldades que o processo de formação proporcionava.

Penso que outro aspeto bastante positivo no meu NE foi, para além da relação e integração na comunidade escolar ter sido muito boa, a produção de documentos, que conseguiu sempre ser eficiente ao longo de todo o ano letivo, até mesmo na fase inicial onde o número de documentos a elaborar era elevado e o tempo para os realizar era muito reduzido. A produção de documentos de grupo e individuais nunca se atrasou, existiram apenas momentos mais complexos que outros, mas todos foram finalizados e entregues nos prazos estipulados. De salientar que, para além do sucesso atingido ao nível da documentação, também a aprendizagem e formação dos alunos foi uma tarefa conseguida com êxito pelo NE, pois sempre procurámos ser os melhores professores possíveis. Como o foco dos dois professores estagiários era o 8º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, existiram algumas características semelhantes que ajudaram o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nomeadamente, o debate e a definição, em NE, de melhores estratégias de ensino e de situações de

aprendizagem a propor aos alunos para que estes melhorassem os seus níveis de desempenho, devido à heterogeneidade dos níveis de competência dos alunos das turmas.

2.7. A turma

Para a recolha de todos os dados que contemplam um estudo de turma foram utilizados o questionário de caracterização da turma do agrupamento de escolas D. Maria II, denominado de modelo B7, o questionário de hábitos desportivos, desenvolvido pelo NE, e o teste sociométrico. A seleção e aplicação do questionário de caracterização da turma foi da responsabilidade da diretora de turma em ligação com o que foi acordado em reunião inicial de diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico e a seleção e aplicação do questionário de hábitos desportivos e do teste sociométrico foi da minha responsabilidade, sob a supervisão da orientadora de escola.

O questionário de caracterização da turma do agrupamento de escolas D. Maria II, modelo B7, recolheu os dados referentes aos alunos, aos EE, ao agregado familiar, à habitação, à saúde, às vivências e expectativas escolares, às disciplinas preferidas e desempenho escolar e às atividades extracurriculares e tempos livres. O questionário de hábitos desportivos recolheu informações mais pormenorizadas em relação à saúde, às restrições das aulas práticas de EF, às atividades fora da escola, à participação no DE e às matérias preferidas da disciplina de EF dos alunos. O teste sociométrico recolheu dados do grau de integração dos alunos na turma e, por isso, revela a estrutura da turma como um todo. Os resultados deste teste permitiram saber quais eram os maiores amigos de cada aluno, verificar se os alunos tinham um grande número de amigos diferentes ou um pequeno número de amigos especiais, se os colegas que eles consideravam como seus amigos eram os que também gostavam deles de um modo especial e, também, se os alunos eram alvo de uma rejeição especial.

A turma era constituída por 28 alunos, 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, não existindo na turma alunos oriundos dos PALOP, do Brasil ou dos países de leste, como acontecia na maioria das turmas da EBSGB. É importante afirmar, também, que todos os alunos da turma viviam em Portugal há pelo menos um ano e que em todos os alunos pelo menos um dos pais apresentava o 3º ciclo do ensino básico como habilitação literária.

A turma foi formada pelos critérios de continuidade pedagógica, pois todos os alunos pertenciam à mesma turma no ano precedente e, por isso, a maioria dos professores do conselho de turma (CT) já acompanhava a mesma, pelo menos, desde o ano letivo anterior.

Na turma existiam seis alunos com problemas de saúde detetados. Dois alunos tinham asma, um tinha diabetes, um tinha anemia, um tinha rinite alérgica e um tinha escoliose. Desses alunos dois indicavam que precisavam de tratamentos frequentes e quatro não necessitavam. Apenas um dos alunos necessitava faltar a aulas devido ao seu problema de saúde, sendo que os outros cinco não necessitavam, e quatro desses alunos afirmavam que o seu problema de saúde implicava que tivessem de tomar medicamentos regularmente, enquanto que dois dos alunos não necessitavam. Ainda na turma, quatro alunos necessitavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas nenhum tinha impedimento para a participação nas aulas das várias disciplinas.

Através do modelo B7 foi possível verificar quais eram as disciplinas que os alunos mais e menos gostavam. Observou-se que as disciplinas com maiores números absolutos de – gosto muito e menores de – não gosto foram as disciplinas de ciências naturais, EF, educação visual e história. Pelo contrário, as disciplinas que apresentavam menores números absolutos de – gosto muito e maiores de – não gosto foram as disciplinas de físico-química, geografia e ITIC. Foi importante verificar, ainda, quais as disciplinas onde os alunos tinham mais dificuldades e, de todas elas, as apontadas pelos alunos da turma foram: português, físico-química e matemática.

Passando para a participação em atividades na escola e em atividades organizadas fora da escola, a turma apresentou dezasseis alunos que não participavam em nenhuma das duas atividades mencionadas. Relativamente às atividades na escola, seis alunos participavam no DE e três participavam em outros tipos de atividades. Nas atividades organizadas fora da escola, catorze alunos participavam em atividade desportiva e três em atividade musical.

A EF apresenta várias matérias e os alunos da turma, como seria de esperar, gostavam mais de umas do que de outras. As matérias mencionadas em maior número como preferidas dos alunos foram o futebol, o voleibol e o basquetebol.

Considereei que a turma era heterogénea a vários níveis, desde logo ao nível das competências nas diversas matérias, existindo grandes disparidades nos níveis de desempenho entre os alunos. Acrescentando à existência dessas diferenças, a turma apresentava níveis de desempenho que não correspondiam às competências que deveriam estar presentes nas diferentes matérias no 7º ano de escolaridade, definidas pelo programa nacional de educação física (PNEF). Em relação ao comportamento a turma, também, apresentava heterogeneidade, havendo uma parte dos alunos que demonstrava bom comportamento e outra parte que perturbava várias vezes o bom funcionamento das aulas com situações de comportamentos fora da tarefa, contudo nenhum dos alunos alguma vez me faltou ao respeito. Havia, ainda, uma disparidade

na turma ao nível do empenho nas aulas, existindo um grupo restrito de alunos que apresentava índices baixos de motivação e de empenho, tendo maioritariamente esses alunos grandes dificuldades e baixos níveis de desempenho.

Os resultados do teste sociométrico revelaram que existiam alguns grupos de amigos especiais dentro da turma. Apesar dessa existência de grupos, ao longo do ano letivo, não houve casos problemáticos de situações de rejeição no seio da turma e, no geral, a turma mostrou ser bastante unida e sem grandes problemas de relacionamento entre os alunos.

2.8. O grupo-equipa de desporto escolar

O grupo-equipa de ténis de mesa da EBSGB destinou-se a todos os alunos da escola, das mais diversas faixas etárias e anos de escolaridade. Este grupo-equipa era relativamente recente na escola, pois o ano letivo 2018/2019 equivaleu ao segundo ano de funcionamento do mesmo.

No início do ano letivo disponibilizei-me para efetuar a divulgação do grupo-equipa de ténis de mesa, para tal fiz um cartaz de divulgação, conversei sobre o grupo-equipa na turma onde lecionei EF e, ainda, organizei o torneio interturmas de ténis de mesa. Foi interessante verificar que o número de alunos veio a aumentar desde o início do ano letivo, não só pela divulgação feita, mas porque muitos dos alunos que começaram a frequentar os treinos passaram a gostar e, depois, foram os próprios a convidar e convencer os amigos a irem participar.

No grupo-equipa de ténis de mesa estavam inscritos cerca de 32 alunos de várias idades, sendo que todos eram do ciclo de ensino básico. Grande parte dos participantes encontrava-se no 5º ano de escolaridade e, por isso, para muitos era a primeira vez que contactavam com a modalidade, tendo um nível de competência introdutório. Outra parte dos participantes do grupo-equipa eram do 8º ano de escolaridade e, neste grupo, existia uma maior heterogeneidade, pois uns apresentavam um nível de competência introdutório e outros já praticavam a modalidade no ano anterior e tinham um nível de competência superior, quando comparados com os anteriores. Assim sendo, posso afirmar que o nível geral do grupo-equipa de ténis de mesa era introdutório, salvo algumas exceções.

Foram lecionados dois treinos semanais para todo o grupo-equipa de DE de ténis de mesa, um com 45 minutos e um com 90 minutos. Desta forma os treinos ocorreram às segundas-feiras na sala de ténis de mesa e às quintas no ginásio. Não existia obrigatoriedade na frequência de todos, sendo que os alunos deveriam conciliar os mesmos com o seu horário escolar de modo a frequentar o máximo de treinos possível.

A sala de ténis de mesa era uma sala de aula que foi reorganizada de forma a servir de apoio, principalmente, para o grupo-equipa de DE, todavia os professores de EF que estivessem a lecionar aulas no pavilhão podiam usufruir desse espaço. Esta sala estava equipada com três mesas de ténis de mesa, sendo ainda possível, montar uma mesa de ténis de mesa à frente da porta da sala, com partes de mesas de ténis de mesa antigas.

No ginásio existiam três mesas de ténis de mesa, que eram emprestadas ao grupo-equipa de DE de ténis de mesa por um grupo de ténis de mesa federado que treinava na escola, à noite. Para além destas mesas, existiam mais duas mesas de ténis de mesa do GDEF. Assim, o grupo-equipa dispunha de cinco mesas de ténis de mesa para os treinos que se realizavam nesse espaço.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola disponibilizava aos alunos cerca de 20 raquetes e várias bolas de ténis de mesa, não existindo a necessidade de adquirir mais material. Os alunos praticantes tinham, também, a possibilidade de poder levar as suas próprias raquetes para os treinos e competições.

3. A Questão do Planeamento

3.1. A importância do planeamento

O planeamento pode ser considerado uma ação que está presente em vários domínios da sociedade, como na saúde, na política e na engenharia, tal como está no desporto e na educação. Ao planeamento está sempre vinculada uma relação entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação. Ao nível da educação, o planeamento é visto como um instrumento de ajuda para a tomada de decisão do professor, tendo como principais objetivos a previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 1992). É, também, visto como uma ação intencional (Bossle, 2002) de um conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino que permite orientar o processo de ensino e possibilita a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos (Januário, 2017; Matos, 2010).

Posto isto, o planeamento pode ser visto como um orientador do processo de ensino-aprendizagem que define os objetivos e os conteúdos que serão trabalhados (Carvalho, 1994; Januário, 2017) e as estratégias e a avaliação que serão realizadas (Januário, 2017). Tudo isto com a grande finalidade de ajudar o professor a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que aproveite ao máximo as potencialidades de cada aluno (Januário, 2017) e que esteja de acordo com as prioridades de

desenvolvimento dos alunos, que deverão ser perseguidas como objetivos de aprendizagem (Carvalho, 1994).

A qualidade do planeamento influencia a qualidade do desempenho do professor que, por sua vez, é afetada pela capacidade do mesmo em analisar os contextos de cada situação educativa e de optar por determinadas formas mais adequadas para poder tirar o maior benefício (Onofre, 1995).

Durante a minha experiência de estágio tive em atenção a importância do planeamento e tentava, sempre, que este fosse o mais completo possível. Esta atitude foi tomada com o grande objetivo de diminuir dificuldades que poderiam ser encontradas e ser facilmente combatidas com o melhoramento do planeamento e com a eliminação de lacunas existentes no mesmo, como previsto no PF. Isto porque já tinha o conhecimento de que as maiores dificuldades dos professores estagiários estavam ligadas à elaboração de planos e às tarefas que lhes estão subjacentes (Teixeira & Onofre, 2009), muito devido ao facto de estes possuírem maior preocupação com os aspetos de natureza comportamental, de participação nas atividades e de controlo da turma e os aspetos diagnósticos mais generalistas e menos específicos sobre os alunos (Januário, 2017).

O planeamento deve ser idealizado de modo a que todos os alunos atinjam o sucesso e deve ser entendido como flexível, podendo sofrer alterações, de forma a reorientar o ensino em função das informações recolhidas ao longo das aulas (Araújo, 2017). Contudo, deve ser um processo estruturado, para que a intervenção pedagógica não se torne casuística, acidental e não orientada por metas e por princípios prévios, onde “a definição de objetivos é a decisão mais importante e o ponto de entrada da planificação, constituindo a meta a atingir no final de cada nível de plano” (Januário, 2017, p. 112).

As decisões de planeamento dos professores são influenciadas por um conjunto de orientações e medidas que são tomadas em diferentes níveis e, por isso, é necessário especificar esses níveis, para se perceber onde e de que forma atua o professor de EF.

3.2. Planeamento em educação física

A estrutura dos níveis de planeamento em EF tem duas dimensões que determinam decisões por parte de indivíduos diferentes, isto é, tem uma dimensão coletiva que é determinada pelo GDEF e tem uma dimensão individual que é determinada pelo professor de EF.

Para além desta divisão, a criação de programas e/ou projetos em EF pode integrar diferentes níveis de expressão, o macro, o meso e o micro. O nível macro, em

Portugal, é representado pelo Ministério da Educação (ME) e está relacionado com o currículo nacional e com os PNEF que servem de base teórica ao trabalho desenvolvido pelos professores da disciplina. O nível meso é representado pela escola e GDEF e está relacionada com o projeto educativo e o projeto curricular da escola. Por último, o nível micro está relacionado com o professor de EF e dele fazem parte o plano anual de turma (PAT), os planos de etapa e os planos de unidade de ensino.

Perante estas informações é possível afirmar que a dimensão coletiva se associa aos níveis macro e meso e a dimensão individual ao nível micro, como se observa na Figura 1.



Figura 1. Níveis de planeamento em EF

Fonte: Adaptado de C. Januário, e A. Quitério, n.d., *Programa da unidade curricular Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto*. Documento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Na realização de todos os níveis de planeamento, as decisões tomadas estão conectadas entre si e, portanto, os diferentes níveis influenciam-se mutuamente. Por um lado, as orientações definidas a nível nacional servem de suporte ao trabalho realizado pelos professores de EF e, por outro lado, os resultados obtidos no trabalho desenvolvido pelos professores é tido em linha de conta para a reformulação ou alteração dos planos de níveis superiores.

Esta lógica de pensamento, se estiver bem implementada, oferece aos professores de EF um conjunto de documentos, nos quais eles se podem basear para desenvolver os seus planos e, até, a sua condução de ensino. Considerando-se todos os documentos de nível macro e meso como facilitadores do trabalho dos professores.

É preciso salientar que os planos de nível macro e meso devem ser considerados de carácter prescritivo, isto é, não são vistos como a única fonte de informação dos professores, mas como guias que explicam quais são os efeitos desejáveis. Todos os professores têm autonomia para incluir nos seus planeamentos diferentes decisões

daquelas que estão presentes nos planos de nível superior, tendo em atenção se as decisões tomadas vão ao encontro das características da população escolar, do meio onde a escola se insere e os recursos disponíveis na comunidade escolar (Ministério da Educação, 2001).

Para além dessa característica, esses planos devem ser flexíveis de modo a permitirem aos professores selecionar objetivos adequados às necessidades dos alunos, ou seja, os planos devem ser ajustáveis às diferentes capacidades dos alunos. E devem, também, ser abertos para possibilitarem acréscimos de experiências aos alunos desde que essas mesmas experiências aumentem a aprendizagem, de acordo com o currículo estipulado, portanto, os professores podem explorar o contexto pedagógico em que se encontram.

Tendo em atenção todas estas características, é possível afirmar que os PNEF são um bom documento orientador para os professores porque possuem todas as características enunciadas. Os PNEF oferecem um conjunto de finalidades, objetivos gerais e objetivos específicos que guiam o trabalho dos professores.

As finalidades presentes nos PNEF representam os objetivos finais da EF e sustentam o contributo da disciplina no processo educativo geral dos alunos. As finalidades são traduzidas num quadro de extensão da EF e constituem as grandes áreas de extensão da EF, atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos (Ministério da Educação, 2001). Os PNEF definem, também, os objetivos gerais para cada uma das áreas e subáreas e os objetivos gerais comuns a todas as áreas. Dentro de cada uma das áreas e subáreas são definidos, ainda, objetivos específicos para cada uma das matérias, que se encontram divididos em três níveis de desempenho, introdutório, elementar e avançado.

3.2.1. *Planeamento na avaliação inicial*

No início do ano letivo, os professores de EF são confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vão perseguir e saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994).

A avaliação inicial (AI) consiste em verificar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de escolaridade, em simultâneo com a realização de uma revisão e atualização dos resultados obtidos no ano anterior (Ministério da Educação, 2001). Assim, a AI permite ao professor orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a alcançar os objetivos traçados para cada aluno, nas diferentes matérias. Desta forma pode afirmar-se que a AI é muito importante e constitui a 1ª etapa do processo ensino-aprendizagem, que decorre ao longo do ano.

A AI é uma avaliação que decorre nas primeiras semanas do ano letivo, aferindo-se como diagnóstica e prognóstica face às competências demonstradas pela turma, e especificamente pelos alunos, nas matérias presentes no protocolo de avaliação inicial (PAI). Os alunos são confrontados com os seus níveis de desempenho nas várias matérias e com as suas possibilidades de desenvolvimento das mesmas, através dos objetivos traçados entre o professor e os alunos.

O desenvolvimento da AI deve-se à interação de três conceitos importantes, diagnosticar, prognosticar e projetar. O diagnóstico mostra ao professor o nível de desempenho em que os alunos se encontram e através desta informação será possível realizar um prognóstico sobre o nível de desempenho que cada aluno poderá atingir. Depois disto, o professor projeta os meios e as estratégias para que os alunos atinjam o nível de desempenho prognosticado. A realização da AI assume, assim, como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar, diferenciadamente.

Sabe-se que só é possível planear se houver um rumo bem delineado e este ganha forma no prognóstico que suportará e dará sentido a todo o conjunto de decisões curriculares (Araújo, 2007). Assim, o estabelecimento de um prognóstico, perspetivar o nível de desempenho que os alunos irão trabalhar em cada uma das áreas, subáreas e matérias, é a definição de uma meta e de um propósito importante para o processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2007) que permite ao professor aumentar o conhecimento que possui sobre os alunos. Contudo, é importante referir que os prognósticos definidos na AI têm um caráter provisório, podendo ser reajustados de acordo com a evolução dos alunos nas diferentes matérias ao longo do ano letivo.

A definição dos objetivos inerentes à AI é algo importante e já realizado. Para além dos objetivos relacionados com a recolha de informação sobre todos os alunos, a realização do diagnóstico e do prognóstico, a definição de prioridades de desenvolvimento para as etapas seguintes e a identificação dos aspetos críticos no tratamento de cada matéria, a etapa de AI serve, também, para conhecer os alunos e os seus interesses nas aulas, apresentar as matérias a serem lecionadas, criar um bom clima de aula, criar rotinas e regras no processo ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

A operacionalização desta etapa do processo de ensino-aprendizagem decorre de quatro aspetos muito importantes: do PAI, documento utilizado por todo o GDEF que prescreve os procedimentos de organização para o diagnóstico em cada matéria e que elucida acerca dos objetivos específicos para cada nível de desempenho, do mapa de rotação e ocupação de espaços, do material disponível para as aulas e das decisões resultantes das reuniões do NE.

Basicamente, a AI tem como prioridade a avaliação do nível dos alunos nas matérias que se encontram definidas no PAI, resultando de todo o processo o principal documento orientador do professor para o ano letivo, o PAT. Os aspetos operacionais do PAT serão abordados mais à frente.

Logo nos primeiros contactos com o estágio, eu e a minha colega de NE, tivemos como tarefa a análise do PAI já existente na escola. O PAI é visto como um instrumento construído e aplicado por todos os professores do GDEF e permite que a AI da disciplina seja realizada de igual forma por todos. No PAI da EBSGB constam as matérias que devem ser avaliadas, os critérios de êxito e os indicadores que devem ser observados em cada matéria avaliada, tendo em conta os níveis de desempenho e apresenta o modo de operacionalização da AI. Na nossa opinião, o documento presente na escola ia ao encontro das diretrizes dos PNEF e apenas realizamos pequenos ajustes, nomeadamente na articulação entre os conceitos utilizados no próprio PAI, na grelha de avaliação sumativa da EF do GDEF e nos PNEF.

A etapa de AI realizada teve a duração de três semanas e meia e os alunos foram avaliados nas áreas das atividades físicas e desportivas e da aptidão física. Na área das atividades físicas e desportivas, os alunos foram avaliados nos JDC (futebol, andebol, basquetebol e voleibol), na ginástica (solo e aparelhos) e no atletismo (corrida de velocidade, salto em altura e lançamento do peso). Na área da aptidão física foram avaliados na aptidão aeróbia, através do teste do vaivém, e na composição corporal, através do índice de massa corporal (IMC).

Na área das atividades físicas e desportivas é importante referir que o estabelecimento das situações de aprendizagem pelo PAI para a AI foi uma mais-valia porque simplificou muito o trabalho de planeamento das tarefas. Para além disso, o facto de os critérios de êxito e alguns dos indicadores de cada situação de aprendizagem, para cada nível de desempenho, estarem contemplados no PAI, facilitou o trabalho de pesquisa e o estudo de cada matéria como, também, a realização dos próprios diagnóstico e prognóstico.

Relativamente à área da aptidão física, o PAI propõe a avaliação da aptidão aeróbia, para além disso, o NE decidiu avaliar a composição corporal e, durante a AI, não me pareceu preocupante o facto de não se avaliar a aptidão muscular. No entanto, atualmente, não considero a tomada desta decisão correta porque a aptidão muscular faz parte da avaliação sumativa da disciplina e porque o planeamento e o balanço das 2ª e 3ª etapas do processo de ensino-aprendizagem poderiam ter sido muito mais completos se tal aptidão tivesse sido avaliada.

A área dos conhecimentos é, sem dúvida, a área onde existe mais contrassenso entre os professores do GDEF da EBSGB. Apesar disso, o GDEF conseguiu estabelecer

um conjunto estanque de objetivos que deveriam ser adquiridos em cada ano de escolaridade. De facto, a forma escolhida pelo grupo é um modo eficiente para lecionar a área dos conhecimentos durante o ano letivo, contudo não tem em conta a progressão, a interligação e a coerência lógica de aprendizagem dos alunos. Isto porque, isoladamente, cada ano de escolaridade contempla novos conteúdos previstos para esta área, sendo apenas estes avaliados. É por esta razão que os conhecimentos não estão contemplados na AI, pois avaliar-se-ia se os alunos aprenderam os conhecimentos do ano anterior, o que nada tem a ver com os do presente ano.

Trabalhando desta forma pressupõe-se, logo à partida, que os alunos adquiram todos os conhecimentos estabelecidos para os anos de escolaridade que já realizaram. Contudo, na minha opinião, os conhecimentos deveriam ser tratados tal como as outras duas áreas da disciplina, realizando-se um trabalho com uma lógica de aprendizagem progressiva e contínua. Esse tipo de trabalho daria significado à realização da AI da área de extensão da EF dos conhecimentos.

A etapa de AI concretizada iniciou-se numa rotação de três semanas, onde a turma teve três aulas no pavilhão e três aulas no ginásio. No pavilhão, os alunos foram avaliados nos JDC, na aptidão aeróbia e na composição corporal e, no ginásio, foram avaliados na ginástica (solo e aparelhos) e no salto em altura do atletismo. Houve necessidade de utilizar uma aula da segunda rotação de espaços, onde a turma ocupava o exterior. Nessa aula, os alunos foram avaliados na corrida de velocidade e no lançamento do peso do atletismo, havendo possibilidade, ainda, de concluir a avaliação de um dos JDC, o basquetebol.

Um aspeto bastante importante e que eu tive em consideração durante o planeamento e a própria condução das aulas da etapa de AI foram as características das aulas. Apesar de serem consideradas aulas de avaliação, as aulas de AI deveriam ser vistas como aulas onde o ensino e a aprendizagem estão presentes (Carvalho, 1994), isto é, para além de recolher os dados da AI, tentei acompanhar as atividades dos alunos fornecendo algum *feedback*. Considero positivo esta tomada de consciência e a tentativa de aumentar o carácter formativo das aulas, contudo, na prática foi difícil conciliar estas duas ações e considero que o *feedback* e acompanhamento dados aos alunos foram pouco eficiente, não tendo tido um grande impacto sobre as aprendizagens dos mesmos.

Praticamente todas as matérias avaliadas na AI foram operacionalizadas do modo que era prescrito pelo PAI. Nos JDC foi realizada de uma forma que eu considero bastante eficaz e rápida, onde o professor cria vários campos de modo a que toda a turma esteja em prática. Com esta forma de trabalho consegui realizar uma triagem dos alunos conforme as suas competências, identificar os mais fortes e os mais fracos

separando-os por três grupos, grupo superior, grupo médio e o grupo inferior. Em termos operacionais esta forma de realizar a AI é extremamente vantajosa, facilita bastante o processo de avaliação, a recolha de dados e a identificação dos níveis de desempenho dos alunos.

Na ginástica de solo, os alunos foram organizados em vagas a realizar os elementos gímnicos propostos para o nível introdutório. Após observação, os alunos em que identificava as competências do nível introdutório, passavam a realizar os exercícios propostos para o nível elementar, aqueles que realizavam com dificuldades permaneciam nos exercícios do nível introdutório e os que apresentavam muitas dificuldades realizavam variantes de facilidade. Consequentemente foi possível efetuar uma triagem dos alunos conforme as suas competências e separá-los por nível inferior, nível médio e nível superior, que corresponderam a diferentes níveis de desempenho. Este tipo de operacionalização mostrou ser bastante rápido e eficaz na aferição de cada um dos elementos gímnicos, contudo, não foi possível observar se os alunos eram capazes de realizar os diferentes elementos gímnicos numa sequência gímnica, algo que é essencial na matéria de ginástica de solo.

Na ginástica de aparelhos, apesar do PAI organizar a turma da mesma forma que organiza na ginástica de solo, a turma foi organizada por estações, de forma a avaliar as competências dos alunos no minitrampolim, no boque e no plinto. Esta forma de organização foi escolhida com o objetivo de avaliar diversos aparelhos ao mesmo tempo, na mesma aula. Como a AI da ginástica de solo já tinha sido realizada e é possível considerar que algumas das competências da ginástica de solo e de aparelhos são semelhantes, pois fazem parte da mesma matéria, utilizei os grupos resultantes da AI de ginástica de solo para avaliar a ginástica de aparelhos. A mesma situação ocorreu nos diferentes JDC. A maioria dos alunos apresentaram níveis muito semelhantes na ginástica de solo e na de aparelhos, o que mostrou ser um facilitador importante da formação de grupos para a AI da ginástica de aparelhos. Apesar disso, existiram alguns casos onde houve necessidade de alterar os grupos formados, tanto para níveis inferiores como para níveis superiores.

Na matéria de atletismo foram avaliadas a corrida de velocidade, o salto em altura e o lançamento do peso. A AI de toda a matéria de atletismo foi planeada para o final da etapa, momento em que já possuía a maior parte das avaliações das restantes matérias, pelo que as três disciplinas foram avaliadas por estações. Isto é, decidi enquadrar a avaliação desta matéria numa estação da aula e, ao mesmo tempo, ter estações dedicadas ao trabalho de objetivo específicos de outras matérias. As estações eram constituídas por 7 ou 8 alunos e as tarefas eram realizadas em forma de competição. Os registos foram realizados após a observação de cada aluno na tarefa

com o objetivo de efetuar uma triagem dos alunos conforme as suas competências e, tentava sempre, fornecer algum tipo de *feedback* pedagógico.

Apesar de não estarem contempladas, na minha opinião, as matérias de dança e desportos de raquetes deveriam estar referenciadas no PAI, pois são matérias que são lecionadas durante o ano letivo e fizeram parte do meu planeamento, por isso, deverão ser objeto de uma AI. Como sugestão, para se realizar a AI da dança poder-se-á utilizar os esquemas coreográficos definidos pelo GDEF para os estilos de dança que são trabalhados durante o ano letivo, que estão ajustados ao nível introdutório. Para se avaliar o desporto de raquetes dever-se-á definir a disciplina a realizar e, numa situação de cooperação de um para um, os alunos deverão realizar batimentos com o objetivo de manter a bola jogável, permitindo ao professor observar as competências de posicionamento e de realização dos diversos batimentos.

De notar que no geral, a turma apresentou diagnósticos que não correspondiam às competências que deveriam estar presentes nas diferentes matérias no 7º ano de escolaridade, definidas pelo PNEF, e apresentaram bastantes dificuldades nas matérias avaliadas. Através dos diagnósticos realizados foi possível afirmar que a área das atividades físicas e desportivas necessitava de ser bastante trabalhada ao longo do ano.

Apesar do ocorrido, não foi possível identificar todas as matérias avaliadas como prioritárias porque era necessário hierarquizar as matérias avaliadas, possibilitando a identificação de matérias mais preocupantes que outras, e porque não existiria tempo suficiente de leção de aulas para o trabalho efetivo de todas as matérias como sendo prioritárias, para manter a viabilidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o critério de seleção teve a ver com a comparação dos níveis de desempenho obtidos pelos alunos na AI e os níveis de desempenho de referência para o 8º ano. A partir daí, nos JDC as matérias definidas como prioritárias foram o futebol, o basquetebol e o voleibol, na ginástica foi a ginástica de solo e, também, foi dada uma prioridade ao atletismo, principalmente às disciplinas dos saltos e dos lançamentos. As matérias escolhidas, para além de serem matérias com as maiores diferenças entre os níveis de desempenho diagnosticados e os níveis de desempenho de referência para o ano de escolaridade em questão, eram matérias onde a generalidade dos alunos apresentava os piores níveis de desempenho.

Na área da aptidão física foi avaliada a aptidão aeróbia, através do teste do vaivém, e a composição corporal, com a medição da altura, do peso e respetivo cálculo do IMC. Na aplicação do teste do vaivém foram aplicadas as orientações metodológicas e instrumentos do programa *Fitnessgram*.

Toda a turma realizou a AI do teste do vaivém ao mesmo tempo, como sugestão do orientador de escola do outro NE, para gastar menos tempo na execução do mesmo.

Assim, cada aluno era responsável pela contagem do número de percursos que realizou e das faltas cometidas, sendo que o meu papel se centrava no registo dos resultados e na verificação das faltas. Em termos operacionais, o teste foi realizado de forma eficaz e rápida pelo que foi benéfico aceitar a sugestão do orientador de escola do outro NE. Apesar disso, houve alguma dificuldade no cumprimento das minhas tarefas, pois tinha de estar com atenção a vários aspetos diferentes num curto espaço de tempo. Com tudo isto, posso considerar esta forma de realizar o teste do vaivém positiva pois não compromete o alcance do objetivo concreto da realização do teste, que não é saber quantos percursos fazem exatamente os alunos, mas sim, a observação dos alunos que executam menos ou mais percursos do que aqueles que são considerados como o alcance da zona saudável.

Os resultados obtidos no teste de aptidão aeróbia não pareceram ser muito preocupantes, uma vez que a maioria dos alunos que se encontrava fora da zona saudável (FZS) apresentava um total de percursos muito próximo ao que era admitido como dentro da zona saudável (DZS). Ou seja, estavam perto de alcançar a zona saudável da aptidão física, o que fez prever que com o aumento da aptidão aeróbia, através de competências trabalhadas em aulas, estes passariam, facilmente, para DZS.

A aptidão física assumiu um grande destaque na maioria das aulas, uma vez que desenvolve competências promotoras de um estilo de vida ativo e saudável, que reduz o risco de doenças crónicas e contraria o estilo predominantemente sedentário dos alunos. A sua importância é, também, acrescida pelo facto de ser, atualmente, a maior forma de expressão de prática de atividade física (AF) diária na sociedade portuguesa, que usualmente é denominada por *fitness*.

Para além de tudo isto, a AI permitiu, ainda, a formação de grupos de nível homogéneos para as diferentes matérias, tal como Carvalho (1994) previa, que agilizaram a organização do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho por grupos de nível torna o trabalho do processo de ensino-aprendizagem eficaz e respeita os pressupostos da diferenciação do ensino e da inclusão de todos os alunos. Claro que, esta formação de grupos não colocou de parte a utilização de situações de aprendizagem em que o trabalho fosse em grupos heterogéneos, com o objetivo de criar um papel mais ativo dos alunos nas suas próprias aprendizagens.

Durante a etapa de AI foi possível criar e desenvolver algumas regras e rotinas para as aulas de EF, outro aspeto enunciado por Carvalho (1994). Contudo, continuou a ser necessário o reforço dessas mesmas regras e rotinas, para que fossem completamente dominadas pelos alunos até ao final do ano letivo.

Consegui perceber a importância que a AI teve na minha intervenção enquanto professor de EF, nomeadamente, esta permitiu-me a familiarização com algumas

dimensões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional. Na instrução foi importante perceber que era necessário contextualizar os alunos e simplificar e clarificar os objetivos e conteúdos abordados, tanto nas instruções iniciais como nos *feedbacks* fornecidos no decorrer das aulas e nos questionamentos do balanço final das mesmas. Em relação à organização, esta etapa permitiu-me a conceção de aulas com mais tempo de prática efetiva, perceber que era fundamental planejar tendo em conta todas as variáveis do contexto da aula, isto é, gerir corretamente os recursos espaciais, temporais, materiais e humanos. No que diz respeito à disciplina, consegui perceber que os alunos eram relativamente cumpridores das tarefas propostas, apesar de serem muito conversadores. As tarefas propostas tinham de ter algum desafio para os alunos, senão estes entravam em comportamentos fora da tarefa. Por fim, com a AI percebi que o clima relacional da turma era bastante positivo em todas as relações que se podem estabelecer, professor-alunos, alunos-alunos e alunos-tarefa.

O planeamento da etapa de AI não foi fácil, uma vez que tive algumas dificuldades. A dificuldade mais marcante foi o facto de não ter conhecimentos acerca do tempo que cada matéria necessitava para ser avaliada. Devido à falta de percepção desta dificuldade, a mesma não foi alvo de grande preocupação no PF, o que levou a algumas reestruturações dos planos de aulas realizados antes do início da etapa. A falta de domínio em planejar antecipadamente um conjunto de aulas, também, foi uma dificuldade já previamente enunciada no PF que levou, igualmente, a reestruturações dos planos. Estas dificuldades podem ser consideradas habituais em professores estagiários porque os mesmos têm pouca experiência, não conhecem a realidade e têm falta de rotinas de planeamento (Inácio, et al., 2014; Januário, 2017; Matos, 2010).

Uma das dificuldades que pensaria encontrar e, por isso, estava presente nos pontos fracos do planeamento do PF era a distribuição das matérias pelas diferentes aulas, tendo em conta o mapa de rotações dos espaços. Mas graças ao trabalho do coordenador do GDEF na construção desse mapa, essa dificuldade foi antecipadamente ultrapassada. Digo isto porque, os professores tiveram o cuidado de colocar as turmas dos professores estagiários numa rotação que permitisse avaliar as matérias contempladas no PAI.

Algumas estratégias que foram consideradas no PF e que encontrei para solucionar as dificuldades encontradas passaram pela observação de documentos dos anos anteriores e pela realização de conferências com os meus colegas de estágio e com os orientadores de escola dos NE da EBSGB.

Na passagem do plano de etapa de AI para os planos de aulas dessa mesma etapa surgiram novas dificuldades, também já pensadas no PF, uma delas foi a

construção dos objetivos pedagógicos e específicos das tarefas propostas. Contudo, tanto o PAI como a grelha de avaliação sumativa da escola, com os objetivos de todas as matérias por nível de desempenho dos PNEF, ajudaram a estruturação desses objetivos.

Outra dificuldade encontrada foi a definição de grupos de trabalho, devido ao desconhecimento da turma. No início a formação dos grupos foi descontextualizada porque se baseou na ordem numérica dos alunos e no sexo dos mesmos. Estas formações levaram a que durante as aulas tivesse de fazer muitos reajustamentos nos grupos de maneira a ter grupos de nível. Depois das primeiras aulas de AI, comecei a conseguir formular alguns juízos de valor porque comecei a reajustar os grupos, antecipadamente, tendo em conta os resultados da AI de matérias obtidos nas aulas anteriores. E a partir desse momento, não foi necessário realizar tantas alterações aos grupos formados, com vista à homogeneização dos grupos em relação ao nível de desempenho.

3.2.2. *Plano anual de turma*

Após a AI foi construído o PAT, que é um instrumento que permite orientar o professor durante todo o ano letivo e que tem como objetivo adequar os objetivos e as orientações dos currículos nacionais (Ministério da Educação, 2001). Assim, posso afirmar que o PAT serviu de base para todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo e a partir dele construí os outros planos, como os planos de etapa e os planos de unidade de ensino. Considero o PAT um dos documentos mais importantes que realizei durante o ano de estágio, sendo que este se insere na dimensão individual e no nível micro do planeamento em EF, contudo, representa a estrutura macro do meu planeamento, porque projeta todo o ano letivo.

O PAT surge dos resultados obtidos na AI e constitui-se como uma componente fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois estabelece a relação entre o diagnóstico, o prognóstico e a projeção dos objetivos definidos para o ano letivo e permite conhecer as prioridades da turma, orientando as decisões de intervenção sobre os alunos e promovendo ações com sentido e intencionalidade (Araújo, 2017). Contudo as decisões tomadas na sua construção não devem ser definitivas (Carvalho, 1994) porque poderão e deverão existir ajustamentos e modificações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que dependem das aprendizagens dos alunos.

Na elaboração do PAT, para selecionar os objetivos de aprendizagem adequados e calendarizar as atividades ao longo do ano, tive em consideração a caracterização da turma e a caracterização dos recursos disponíveis (Carvalho, 1994;

Januário, 2017), a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para os alunos e/ou subgrupos distintos (Inácio, et al., 2014), o processo de avaliação da escola (Sousa, 1992), o sistema de rotação das instalações e o calendário escolar (Carvalho, 1994). O PAT foi idealizado na lógica de planeamento por etapas, prevendo um continuum de aprendizagem dos alunos no decorrer do ano e, por isso, teve de especificar e operacionalizar as etapas do processo de ensino-aprendizagem e estar definido logo após a AI (Carvalho, 1994). Por tudo isto, acredito que o PAT definido teve bastante qualidade, apesar de apresentar aspetos pouco desenvolvidos, como a avaliação formativa, as possibilidades de prognósticos desadequados e as questões de disciplina. Penso que estes aspetos acabaram por ser resolvidos nos planos de etapa e planos de unidade de ensino, contudo poderiam ter sido solucionados numa fase mais inicial, melhorando o planeamento do PAT.

Foi trabalhosa a elaboração do PAT, uma vez que tive dificuldades em planear todo o ano letivo e em perceber quanto tempo é que era necessário dedicar a cada matéria para a sua aprendizagem. Estas dificuldades, à semelhança das que foram sentidas no planeamento da AI, foram previamente pensadas na construção do PF e estão relacionadas com a falta de rotinas de planeamento (Januário, 2017), algo normal em professores estagiários.

A realização do prognóstico foi uma tarefa difícil e, penso que, um professor estagiário não tem o conhecimento e a experiência necessária para planear e para estabelecer objetivos concretos a atingir pelos seus alunos a médio ou a longo prazo. Optei, para a maioria dos alunos, por prognosticar o nível de desempenho seguinte porque ao observar o ritmo de aprendizagem dos mesmos pareceu-me que a evolução não seria muito grande, todavia, se durante o processo de ensino-aprendizagem os alunos superassem os objetivos estabelecidos, alterava o prognóstico inicialmente realizado. Existiram alguns alunos onde prognostiquei uma evolução inferior a um nível de desempenho e onde prognostiquei o mesmo nível para o ano letivo todo. Estes casos ocorreram devido ao facto de os alunos já estarem perto do nível de desempenho de referência para o 8º ano ou estarem mesmo nesse nível e, por isso, o trabalho sobre essa matéria seria de desenvolvimento e consolidação, fundamentalmente, e não seria uma das grandes prioridades.

3.2.3. *Planeamento por etapas*

Existem diferentes tipos de planeamento do PAT, como o modelo por ciclos de atividades ou blocos, o modelo por etapas e o modelo misto. Os PNEF preveem um planeamento por etapas, que são vistas como períodos ou fases do ano durante os quais se procura alcançar determinados objetivos que exigem a existência de espaços

polivalentes. As etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos, das suas necessidades, e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

Como seria de esperar, a definição de objetivos anuais neste modelo por etapas só é realizada após a AI, existindo uma hierarquização de objetivos bem definida (Ministério da Educação, 2001). As aulas, no modelo por etapas, são tendencialmente, politemáticas, contudo o planeamento deve ajustar-se ao mapa de rotações de espaços monovalentes ou pouco polivalentes, permitindo que as aulas sejam, também, monotemáticas e que haja uma simulação do meio desportivo em fases de aplicação.

A distribuição dos conteúdos, com a utilização deste modelo, facilita o respeito pela inclusão e pela diferenciação, princípios pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Permite, ainda, que ao longo do ano letivo se realizem ajustes ao planeamento em função da aprendizagem dos alunos.

Todo este processo exige do professor uma grande capacidade de planeamento e de organização de ensino e, por isso, devem-se realizar algumas tomadas de decisão bastante importantes, como explicitar os objetivos aos alunos, negociando com eles os níveis de desempenho a atingir em determinados prazos; aplicar o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário, na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria; e prever períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída) (Ministério da Educação, 2001).

Operacionalmente, o ano letivo foi dividido em quatro etapas e cada uma delas tinha as suas próprias especificidades e características. Tendo como base principal o PAT foram construídos, ao longo do ano letivo, os planos das diferentes etapas: 1ª etapa – AI, 2ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento, 3ª etapa – desenvolvimento e consolidação e 4ª etapa – consolidação e revisão.

A 1ª etapa, já refletida anteriormente, ocorreu nas primeiras três semanas e meia do ano letivo e baseou-se na realização da AI. Após essa etapa e realizada a análise dos resultados e construção do PAT, foram desenvolvidos os planos das 2ª, 3ª e 4ª etapas. A 2ª etapa correspondeu às restantes aulas do 1º período, após a AI, a 3ª etapa coincidiu com 2º período e a 4ª etapa equivaliu ao 3º período, último do ano letivo.

Os planos de etapa são documentos intermédios, no que diz respeito ao planeamento do professor. Estes devem conter informações mais específicas das aulas e das matérias a lecionar, bem como os objetivos pedagógicos que serão trabalhados.

Este nível de planeamento apresentou algumas dificuldades. Na 1ª etapa, essas dificuldades já foram anteriormente expostas, no tópico planeamento na AI, por essa razão apresentarei, agora, apenas as dificuldades sentidas nas restantes etapas.

O planeamento da 2ª etapa foi mais fácil do que o planeamento da AI porque já tinha em posse várias informações acerca da turma, os seus níveis de desempenho em cada uma das matérias avaliadas na AI. Contudo, a escolha dos objetivos específicos para cada matéria foi uma dificuldade encontrada. Esta foi ultrapassada através do estudo autónomo, da observação de documentos semelhantes dos anos anteriores e, também, das conferências realizadas com o NE, estratégias analisadas no PF.

No plano da 3ª etapa, apesar da dificuldade diminuir, ainda considerei complexo a seleção dos objetivos a serem trabalhados em toda a etapa. Para além desta, encontrei uma nova dificuldade que foi a redefinição dos níveis de desempenho de alguns alunos e a, conseqüente, reestruturação dos grupos de nível. A seleção dos objetivos a serem trabalhados foi uma dificuldade sentida porque houve a necessidade de manter algumas competências e objetivos que não foram atingidos pelos alunos na 2ª etapa e, ao mesmo tempo, escolher novos objetivos que respeitassem uma lógica progressiva de dificuldade pedagógica. Esta dificuldade foi amplificada pelo facto de em algumas matérias ser necessário definir diferentes prognósticos de nível de desempenho aos alunos, uma vez que os idealizados no PAT estavam desajustados. A estratégia que utilizei para combater esta dificuldade, para além das referidas no planeamento da 2ª etapa, foi o estudo dos objetivos pedagógicos presentes na grelha de avaliação sumativa da disciplina, que se baseia nos PNEF.

A definição de diferentes prognósticos de nível de desempenho foi algo que ao início me deixou com algumas preocupações porque retirava deste facto que ou os alunos, em determinadas matérias, não tinham desenvolvido as aprendizagens que seriam esperadas, ou a AI realizada tinha sido desajustada face às capacidades e necessidades dos alunos. Contudo, percebi, mais tarde, que não existe necessidade para tanta preocupação, pois o processo de ensino-aprendizagem é um processo dinâmico e está sistematicamente a alterar, a evoluir ou a estagnar. E, por isso, a definição de diferentes prognósticos de nível de desempenho e, conseqüentemente, a reformulação de objetivos pedagógicos devem ser encaradas com naturalidade. O importante é assumir e realizar a alteração – reformular.

3.2.4. Planos de unidade de ensino e planos de aula

Para além dos planos de etapa foram construídos os planos de unidade de ensino, ambos são a dimensão mais operacional do planeamento realizado e onde se encontram as estratégias que utilizei para criar as situações de aprendizagem dos

alunos. Os planos de unidade de ensino foram constituídos por um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos, tal como é conjeturado pelos PNEF, e especificavam o modo de atuação em diversas dimensões da condução de ensino.

No caso do planeamento das unidades de ensino, posso afirmar que encontrei algumas dificuldades que foram diminuindo à medida que planeava uma unidade de ensino nova. A primeira dificuldade encontrada foi a especificação dos grupos de trabalho tendo por base os espaços das aulas, os grupos de nível, as matérias a abordar nesses espaços da aula e os resultados do estudo de turma realizado no 1º período, pois eram muitas variáveis a ter em atenção. Esta dificuldade demorou mais tempo a ser colmatada do que aquele que tinha sido pensado inicialmente no PF. A segunda foi a seleção dos exercícios de cada uma das matérias das atividades físicas e desportivas e a atribuição dos exercícios aos grupos de trabalho definidos, isto porque em alguns grupos existiam alunos que, apesar de trabalharem os mesmos níveis de desempenho nas matérias prioritárias definidas, trabalhavam níveis diferentes de outras matérias, como o andebol e a ginástica de aparelhos.

A estratégia utilizada para combater a dificuldade da seleção dos exercícios foi manter os exercícios trabalhados semelhantes aos exercícios das etapas anteriores, de modo a possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Sendo que, procurei que todos os alunos trabalhassem exercícios que possibilitassem o desenvolvimento das competências pretendidas, respeitando sempre o ritmo e as dificuldades de aprendizagem de cada um deles. Para a dificuldade de planeamento das unidades de ensino relacionada com os grupos de trabalho, a estratégia adotada foi a flexibilidade na alteração dos alunos que constituíam os grupos definidos e na alteração dos exercícios atribuídos aos diferentes grupos.

A partir da 2ª etapa, passei a construir planos de aula por espaço, neles constavam as matérias a abordar, os materiais necessários, as tarefas propostas, o tempo por tarefa, o tempo total, os objetivos gerais e os objetivos pedagógicos e/ou operacionais. Estes planos de aula por espaço foram, nas 2ª e 3ª etapas, os documentos mais utilizados e acredito que foram imprescindíveis para a boa organização e condução das aulas e para a aprendizagem dos alunos, podendo considerá-los, assim, como um elemento facilitador de todo o processo de planeamento.

A grande dificuldade encontrada na elaboração destes planos de aula por espaço foi a construção de exercícios para as diferentes matérias, tendo sempre em atenção o facto de o exercício ser adequado aos objetivos propostos e adequado ao nível de cada grupo. Esta foi ultrapassada através do estudo autónomo e das conferências realizadas com o NE. Depois desta dificuldade estar praticamente resolvida, os planos de aula por espaço construídos nas unidades de ensino não eram

muito diferentes uns dos outros, pois a estrutura das aulas era idêntica. Houve alternância das matérias lecionadas, que estava planeada, devido aos espaços das aulas, mas as tarefas propostas foram, praticamente, as mesmas porque os objetivos específicos que estavam a ser trabalhados, também, eram praticamente os mesmos, apenas apresentavam algumas variantes. O que diferenciava, realmente, os planos de aula por espaço era a forma de organização das aulas devido as capacidades de cada espaço.

A partir da 3ª etapa, os próprios planos das unidades de ensino tinham na sua composição os grupos de trabalho, os objetivos operacionais e os exercícios que seriam trabalhados pelos diferentes grupos em cada uma das matérias selecionadas e, ainda, os *feedbacks* a ter em atenção nas diferentes matérias, tendo em conta os níveis de desempenho que os diferentes alunos estavam a trabalhar.

Com esta alteração no planeamento, os planos de aula por espaço da 3ª etapa serviram, basicamente, para facilitar a condução das aulas e para reduzir as pesquisas sistemáticas de informações aos planos das unidades de ensino. Isto porque os planos de aula por espaço eram, apenas, um documento que selecionava a informação dos planos das unidades de ensino que era relevante para cada uma das aulas e, por isso, tudo o que estava contemplado nos planos de aula por espaço já tinha sido previamente planeado e deliberado nos planos das unidades de ensino.

Toda esta dinâmica de alteração do planeamento permitiu, a partir da 2ª unidade de ensino da 3ª etapa, a não elaboração de planos de aula por espaço. Tudo porque já me sentia capaz de guiar a condução das aulas de EF focando-me, apenas, nos planos de etapa e nos planos de unidade de ensino.

3.3. Planeamento ao longo do ano letivo

É importante referir que todo o processo de planeamento descrito e refletido anteriormente foi realizado ao longo de todo o ano letivo e é por essa razão que foi possível colmatar dificuldades sentidas no início do processo, corrigir erros identificados ao longo do tempo e, também, realizar reajustamentos que permitiram a melhoria dos documentos de planeamento produzidos.

Estas situações ocorreram muito devido ao facto de terem sido realizados balanços, terem sido feitas reflexões sobre as avaliações dos desempenhos dos alunos e sobre a minha atuação enquanto professor. Em termos operacionais estas reflexões foram expressas em balanços de etapa e em balanços de unidade de ensino, os quais assumiam um papel muito importante no planeamento das etapas e das unidades de ensino seguintes, numa perspetiva de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Outra ferramenta importante de reflexão realizada ao longo do ano de estágio foi a autoscopia. Nestas reflexões eram tomados em consideração os aspetos positivos e negativos da aula e, depois, estes serviram de base para a projeção de todo o planeamento seguinte.

Considero, ainda, essencial refletir sobre dois aspetos fundamentais do processo de planeamento e de organização de ensino, já enunciados anteriormente. Em relação à questão da atividade formativa, que deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário, prevista pelos PNEF, o modo de trabalho empregue foi a aprendizagem do jogo através do jogo em formas reduzidas, condicionadas ou em jogo formal. Este modo de trabalho, baseado no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), procurava a consciencialização tática dos alunos e não a limitação da reprodução de uma determinada técnica desportiva.

Este tipo de trabalho é, na minha perspetiva, importante para a aprendizagem do jogo. Todavia e principalmente na matéria de voleibol, os exercícios propostos para os alunos de níveis inferiores não resultaram como esperado. Verifiquei que, muitas vezes, a implementação de exercícios de jogo reduzido ou condicionado com cooperação ou competição, mesmo em situações de superioridade numérica, não tinham o impacto esperado numa matéria como o voleibol. Os objetivos pedagógicos programados não estavam a ser atingidos porque as competências técnicas básicas, o passe, a manchete, o serviço e a posição básica, não estavam totalmente adquiridas pelos alunos e o jogo não tinha fluidez e não oferecia oportunidades de aprendizagem para os alunos. Assim, com a ajuda da orientadora de escola, foi adotada uma abordagem mais analítica com a introdução de exercícios mais fechados, onde houve um trabalho técnico persistente numa organização massiva da turma. Existiram casos onde esta medida não foi suficiente e houve necessidade de criar, para além de situações de exercício analítico, medidas facilitadoras das tarefas.

Por estas razões, apesar de ter presente um modo de trabalho assente no modelo TGfU e de procurar promover situações competitivas durante as aulas, durante o estágio comecei a valorizar bastante as situações de aprendizagem analítica e a reconhecer-lhes a sua importância nas aulas de EF.

A questão, igualmente prevista pelos PNEF, da aprendizagem concentrada juntamente com períodos de aprendizagem distribuída é algo, também, importante a refletir. Tentei aplicar, no planeamento, esta lógica de trabalho na maioria das matérias prioritárias definidas, contudo a dinâmica do mapa de rotação de espaços nem sempre o permitiu. Houve períodos do ano onde foi possível uma abordagem mais concentrada das matérias, por exemplo de futebol e basquetebol, porque os espaços ocupados permitiam, sem restrições, a realização das matérias. Noutros momentos, a

aprendizagem acontecia de forma mais distribuída, pois só era possível o trabalho efetivo dos objetivos específicos das matérias em determinados espaços, como é o caso da ginástica de solo e do atletismo.

3.4. Planeamento em desporto escolar

No planeamento em DE foi fundamental a definição de objetivos. Esta ação, por um lado, delimita a construção do modelo de organização do processo de treino dos alunos praticantes ou do grupo-equipa com vista ao desenvolvimento das suas aptidões gerais e especiais e, por sua vez, o rendimento desportivo e, por outro lado, “permite delinear um trajeto, através da aplicação de programas de ação, suscetível de promover a transformação no sentido do modelo que se pretende reproduzir, em tempo útil e sob forma controlada” (Alves, 2016, p. 8).

Desta forma o planeamento realizado apresentou objetivos gerais e específicos para o grupo-equipa de ténis de mesa. Como objetivos gerais, foram definidos o aprender a jogar, introduzir as bases do jogo de ténis de mesa, e o aprender a treinar, introduzir as bases do que é o treino e a utilidade e importância do mesmo. Estes objetivos tiveram em atenção o facto de a maioria dos alunos do grupo-equipa estarem a praticar a modalidade pela primeira vez, em contexto de treino e competição. Como objetivos específicos, foram estipulados o fomentar o gosto pela prática desportiva, promover as competências sociais e valores morais, promover um clima de aprendizagem positivo e aumentar e aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos.

Para além destes objetivos foram estabelecidos objetivos de desempenho para os alunos do grupo-equipa. Neles estavam contemplados o conhecer o objetivo do jogo, a sua regulamentação básica e a pontuação do jogo de singulares; o aprender os gestos técnicos básicos da modalidade: serviço, batimentos, remate, *topsin* e *amorti*; o agir com intencionalidade, no sentido de alcançar pontos imediatos, em situações de jogo de singulares; e o adequar as ações ao objetivo, às condições de aplicação e utilidade dos diferentes tipos de gesto técnico e regras do jogo de singulares.

No planeamento foi, também, possível realizar a hierarquização dos encontros e das competições do grupo-equipa de ténis de mesa, isto é, atribui graus de relevância às diferentes competições presentes no calendário competitivo. Desta operação surgiram as competições principais, as competições importantes e as competições preparatórias.

As competições preparatórias foram o torneio de abertura e o torneio de encerramento, isto porque permitiram a vivência da situação de competição sem a pressão da obtenção de resultados e foram um complemento fundamental do treino (Alves, 2016). As competições principais foram o 1º e o 2º torneios de apuramento para

os regionais. Nestas competições foi importante que os atletas se encontrassem na sua melhor forma, pois a obtenção de resultados era um dos objetivos principais. A competição importante definida foi o encontro de equipas, foi uma competição de importância secundária, mas onde foi necessário os atletas aparecerem com um estado de forma razoável. Esta competição serviu para avaliação e controlo das aprendizagens dos alunos (Alves, 2016).

Os fatores de treino, nomeadamente o técnico, o tático, o físico e o mental, foram tidos em conta no planeamento do ano letivo. No treino técnico, o objetivo centrou-se na aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades específicas do ténis de mesa, gestos técnicos e posicionamento. O treino tático englobou a totalidade das ações organizadas e coordenadas racionalmente e de forma unitária nos limites do regulamento do jogo. O treino físico compreendeu o desenvolvimento das qualidades físicas de uma forma geral: resistência, velocidade, força e flexibilidade. O treino mental focou-se no aumento da motivação e espírito de grupo e foi integrado nas sessões de treino a partir do tipo de exercícios que eram propostos, da exigência dos mesmos e dos *feedbacks* que eram fornecidos.

Todos os aspetos enunciados, anteriormente, foram compilados e sintetizados numa tabela de planeamento anual do grupo-equipa de ténis de mesa, como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1
Planeamento do ano letivo do grupo-equipa de ténis de mesa

Mês		Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho							
Semana		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
Calendário competitivo																																									
Periodização	Período	PP				PC				PP				PC				PP				PC				PP				PC				PP							
	Mesociclo	Introdutório				Base				PreC				PT				MC				Base				PreC				MC				Base				PT			
	Microciclo	G	G	G	D	C	C	C	C	D	D	A					A	X	R	G	D	C	A	A	A	X	X	R	D			D	A	A	X	R	G	G			
Componentes do treino	Técnico	Aprendizagem				Aperfeiçoamento								Consolidação																											
	Tático	Geral				Específico																																			
	Físico	Motivação				Espírito de grupo				Motivação																															
	Mental																																								
Aprendizagem de competências		Consoante o nível dos alunos praticantes																																							
Qualidades físicas	Resistência																																								
	Velocidade																																								
	Força																																								
	Flexibilidade																																								
	Coordenação																																								

Legenda:

PP – período de preparação; PC – período de competição; PT – período de transição; PreC – mesociclo pré-competitivo; MC – mesociclo competitivo; G – microciclo gradual; D – microciclo de desenvolvimento; C – microciclo de carga; A – microciclo de aproximação ou pré-competitivo; X – microciclo de competição; R – microciclo de recuperação.

Existiu, ainda, uma diretriz estabelecida, pela professora responsável pelo grupo-equipa de ténis de mesa, que ajudou na gestão do planeamento do ano letivo. Nomeadamente na gestão dos espaços dos treinos, na gestão da especificação e diferenciação dos treinos e na gestão dos níveis de competências e das dificuldades de cada aluno do grupo-equipa. A norma instituída relacionava-se com o facto de os alunos

do 5º ano não deverem ir aos treinos das segundas-feiras porque o espaço era muito pequeno e não possibilitava que todos os alunos do grupo-equipa conseguissem treinar eficazmente. Assim, os treinos das segundas-feiras foram mais direcionados para os escalões iniciados, juvenis e alguns infantis B, e os treinos das quintas-feiras mais direcionados para os infantis A e B.

Em forma de retrospeção, as sessões de treino tiveram em conta alguns aspetos como as rotinas, a aprendizagem, a autonomia e a diversão. Numa fase inicial foi necessário implementar rotinas relacionadas com o espaço de treino e com o material, contudo, foi demorada a consolidação total dessas regras e rotinas porque havia sempre alunos novos nos treinos e, por isso, era necessário voltar a repetir alguns aspetos.

Na maioria dos treinos existiu a aprendizagem e desenvolvimento dos gestos técnicos fundamentais, como o serviço, o batimento de direita, o batimento de esquerda e o remate, e a realização de jogos formais e lúdicos no final. Os jogos formais e lúdicos tiveram um papel muito importante nos treinos porque impediram que os mesmos ganhassem monotonia e garantissem o aumento dos níveis de empenho e de motivação dos alunos.

Ao longo do ano letivo percebi que alguns alunos não estavam inseridos no grupo-equipa de ténis de mesa pela competição, mas sim pela diversão, pelo aumento de tempo passado com os amigos e pela evolução das habilidades motoras. Devido a estas constatações, foi importante perceber que o planeamento em DE deve ter em consideração a melhoria da aprendizagem, a motivação e o trabalho e espírito de grupo, para além dos aspetos associados às competições. E, por estas razões, acredito que o planeamento realizado foi bastante positivo.

No entanto não deixou de ser importante a participação dos alunos nas competições porque estas permitiram aos mesmos observar e avaliar o seu próprio desempenho na modalidade e, ainda, possibilitaram a verificação, por parte dos professores responsáveis pelo grupo-equipa, dos pontos fortes e das limitações que os alunos possuíam. Estes dois aspetos proporcionaram a realização de juízos de valor que permitiram idealizar possíveis alterações ou adaptações que seriam necessárias ter em atenção nos treinos do grupo-equipa.

4. A Questão da Avaliação

4.1. A importância da avaliação

Um dos elementos mais decisivos do currículo é a avaliação, pois pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas (Guerra, 2009). Assim, não pode ser

vista como uma mera atribuição de classificação, mas sim como um processo complexo de compreensão e explicação. A avaliação pode ser vista como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, numa diversidade de situações, com o objetivo de se poder formular juízos de valor para as tomadas de decisões dos professores (Fernandes, 2004).

Mais especificamente, a avaliação em EF decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas (Ministério da Educação, 2001). Assim sendo os objetivos de ciclo constituem as principais referências para o processo de avaliação dos alunos e a recolha sistemática de informações através de observação é a base que permite formular juízos de valor para a tomada de decisão.

Durante todo o ano de estágio utilizei o processo de avaliação, sob a forma de dois grandes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Posso considerar esta utilização correta uma vez que o processo de avaliação deve ser aplicado como suporte de todas as decisões curriculares que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007).

A avaliação sumativa tem como finalidade realizar um balanço das aprendizagens, determinar o alcance dos objetivos e valorizar o produto final através da monitorização dos progressos dos alunos, da realização de balanços e certificação das aprendizagens (Abrantes et al., 2002). É, assim, considerada uma avaliação da aprendizagem, orientada para o resultado, que tem como finalidade classificar, certificar e hierarquizar e ocorre no final de cada período do ano letivo.

A avaliação sumativa apesar de ter objetivos diferentes da avaliação formativa, deve conter um carácter formativo, pois visa a tomada de decisões relativas à orientação do ensino e da aprendizagem.

A avaliação formativa tem como finalidade dar *feedback* para a melhoria da aprendizagem dos alunos, possibilita a orientação ou reorientação do ensino, a regulação das aprendizagens, a definição de novas aprendizagens e monitoriza o currículo (Fernandes, 2004). Assim é considerada uma avaliação para a aprendizagem, orientada para o processo, e pode funcionar como uma autoavaliação e autorregulação.

A avaliação sumativa e a avaliação formativa são importantes, indispensáveis e devem fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. Estas não podem ser vistas numa perspetiva de dualidade, devem ser consideradas as finalidades de ambas para se obter uma prática pedagógica consistente e coerente.

É necessário e completamente essencial tornar congruentes entre si as avaliações formativas e sumativas, porque o problema da avaliação em EF, muitas vezes, deve-se ao facto de não coexistirem estas duas avaliações. Os alunos que

regulam sistematicamente as suas aprendizagens (avaliação formativa) têm uma melhor certificação das mesmas (avaliação sumativa), por isso, cabe aos professores definirem um conjunto de procedimentos a realizar nas aulas de maneira a maximizar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, as avaliações dos mesmos.

Tendo em conta todas estas informações, durante todo o ano letivo idealizei um conjunto de métodos com o objetivo de potenciar o processo de ensino dos alunos e as suas avaliações. Esses métodos foram a utilização do *feedback* como principal elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem; a gestão da motivação dos alunos, de forma intrínseca, enaltecendo a forma como estes evoluem no sentido dos objetivos pedagógicos traçados (processo), em detrimento da ênfase nos seus resultados; a promoção de um clima de aprendizagem positivo, onde os erros eram vistos como elementos fundamentais e necessários no processo de ensino-aprendizagem, para a consecução de novas aprendizagens; a consciencialização dos alunos de que todas as aulas decorreriam numa lógica avaliativa, onde se enfatizava as atitudes e empenho demonstrados durante as mesmas, em detrimento de aulas no final de cada período destinadas exclusivamente à avaliação sumativa; a tomada de consciência, por parte dos alunos, dos objetivos pedagógicos propostos para a consecução de um determinado nível de desempenho nas várias matérias lecionadas; e a utilização dos alunos como agentes ativos, conscientes e responsáveis pelas suas aprendizagens (autoavaliação e autorregulação) de modo a que estes conseguissem encontrar coerência entre a consciencialização das competências que adquirem e o *feedback* sobre o seu desempenho na realização das mesmas.

4.2. Avaliação sumativa em educação física

A avaliação sumativa em EF na EBSGB está definida no Projeto de EF, idealizado pelo GDEF. Este documento tem em consideração a ideologia desenvolvida pelos PNEF no que diz respeito às competências a desenvolver e a avaliar nos alunos, pois divide a avaliação nas três áreas de extensão da EF: atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos. Contudo, existem algumas diferenças no modo como se processa a avaliação, quando comparado com os PNEF.

Nas atividades físicas e desportivas, a avaliação dos alunos é expressa nos níveis de desempenho dos PNEF, considerando os objetivos gerais e específicos de cada uma das matérias. Para além desses níveis, na EBSGB também são utilizados na avaliação dos alunos os níveis intermédios em algumas matérias, parte introdutório, parte elementar e parte avançado, o que em termos operacionais não está de acordo com os PNEF, pois estes apenas têm significado na avaliação formativa.

Para realizar a avaliação, o GDEF dispõe de uma grelha de registo que contempla um conjunto de competências relativas a todos os níveis de desempenho de cada matéria. Esse conjunto não abrange todas as competências dos PNEF para cada nível, mas sim as competências que o GDEF acredita ser mais relevantes. A grelha de registo possui folhas de cálculo para cada matéria avaliada, onde estão listadas as competências a trabalhar pelos alunos, como é possível observar pela Tabela 2.

Tabela 2

Grelha de registo da avaliação de futebol, 2º período

		AVALIAÇÃO FUTEBOL																												
TURMA: 8º4º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
INTRODUÇÃO	Desmarca-se		2				1		2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2				2		2		1
	Atitude defensiva qd equipa perde bola		2				2		2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2				2		2		2
	Recepção e controlo de bola	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2
	Passe	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
	Regras: início, reinício, golo, canto, fora	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1
ALCANÇADO			S				S	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S				S		S		S

Essas competências estão ordenadas por nível de desempenho, permitindo aos professores avaliar os alunos numa lógica vertical, começando pelo nível introdutório e acabando no nível avançado. Para cada competência é atribuída a pontuação de 0, 1 ou 2, sendo que 0 (ou espaço em branco) significa que os alunos não dominam a competência, 1 que dominam com erros e 2 que a competência está adquirida.

Os PNEF preveem apenas que se considere se os alunos adquirem ou não determinada competência e apesar desta forma de trabalho não ir bem ao encontro do que a referência determina, acredito que é facilitadora do processo de avaliação, pois é possível verificar de forma rápida quais os alunos que dominam ou não as diferentes competências. Esta verificação, para os professores, permite a obtenção rápida de informação que ajuda a orientar o processo de ensino-aprendizagem, para os alunos, permite a consciencialização rápida do que é necessário trabalhar para atingir os níveis de desempenho e permite que os mesmos assumam um papel mais ativo na orientação do seu processo de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 2 é possível, ainda, observar o alcance do nível de desempenho através da obtenção de um S. O cálculo da obtenção desse parâmetro é automático e foi definido pelo GDEF no momento de construção do documento. O que se constata é que o alcance do nível de desempenho não está de acordo com os PNEF porque, pela referência, o professor só determina que o nível de desempenho é alcançado quando os alunos adquirem todas as competências desse nível. Pelo funcionamento da grelha de registo é possível que um aluno atinja o nível de desempenho sem ter todas as

competências adquiridas, como é o caso dos alunos nº 5, nº 6, nº 11, nº 14, nº 15, nº 17 e nº 29.

Operacionalmente, através do preenchimento da grelha de registo de acordo com as diretrizes do GDEF, podem ocorrer três situações em relação ao alcance ou não dos níveis de desempenho. A primeira é os alunos não atingirem o nível de desempenho e, por isso, devem permanecer no trabalho das competências desse mesmo nível. A segunda é os alunos alcançarem o nível de desempenho, mas não dominarem por completo todas as competências que o constituem e devem assim, para além de começarem a trabalhar as competências do nível superior, melhorar as competências do nível alcançado. A última é os alunos já dominarem todas as competências do nível de desempenho que estavam a trabalhar e, posto isto, têm de passar a trabalhar, maioritariamente, as competências do nível superior.

Depois da atribuição das pontuações a cada uma das competências das diferentes matérias e da verificação dos níveis de desempenho obtidos, a grelha de registo da avaliação atribui automaticamente uma pontuação final a cada uma das matérias, como é possível observar na Tabela 3. Essa pontuação foi determinada pelo GDEF no momento de construção do documento e varia entre 0 e 3, sendo que 0 representa o não alcance do nível introdutório, 0,5 o alcance do nível parte introdutório, 1 o alcance do nível introdutório, 1,5 o alcance do nível parte elementar, 2 o alcance do nível elementar, o 2,5 o alcance do nível parte avançado e 3 o alcance do nível avançado.

Tabela 3
Pontuação final da avaliação de futebol, 2º período

	AVALIAÇÃO FUTEBOL																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	29
TURMA: 8º4º																												
Nota Futebol	0,5	1,2	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	2,2	2,0	2,2	1,0	2,0	2,0	1,2	1,0	2,2	1,0	1,2	2,0	2,0	1,0	0,5	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	1,0

Esta ação do processo de avaliação é algo positivo e não coloca em causa o princípio da transparência porque, efetivamente, os alunos conseguem saber que níveis obtêm nas diferentes matérias da área das atividades físicas e desportivas.

A classificação final atribuída à área das atividades físicas e desportivas realiza-se através da soma das pontuações obtidas em cada uma das matérias e da conversão da pontuação obtida no final em valores de 0 a 5, como a Tabela 4 mostra.

Tabela 4
Avaliação das atividades físicas e conversão de pontos, 2º período

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	29	8º ANO		
Ginástica de Solo	0,5	1,7	0,5	1	1,5	1	0,5	1,7	0,5	1,7	1	1,2	1	1	0,5	1,7	1	1,7	1,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0	1,7	0,5	2	Pontos	NOTA	
Ginástica Aparelhos	1	1,2	0,5	0,5	1	1	0,5	1,2	1	1,2	0,5	1,2	1	1	0,5	1,2	1,2	1,2	1,2	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1,2	1	1,2	18	5	
Futebol	0,5	1,2	0,5	0,5	1	1	0,5	2,2	2	2,2	1	2	2	1,2	1	2,2	1	1,2	2	2	1	0,5	0,5	2	0,5	2	0,5	1	17,5	4,8	
Basquetebol	0,5	1,2	1,2	0,5	1	1,2	0,5	1,7	1,5	1,7	1,2	1,7	1,2	1,2	0,5	1,7	1,2	1,2	1,5	1,5	1,2	0,5	0,5	1,5	0,5	1,7	1	1	16,5	4,4	
Andebol	0,5	1,2	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1,2	1	1,2	1	1,2	1	1,2	0,5	1,2	0,5	1,2	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1,2	0,5	1	15,5	4,1	
Voleibol	0,5	1,2	1	0,5	0,5	1	0,5	1,2	1,2	1,2	0,5	1,2	1,2	1,2	0,5	1,2	1,2	1,2	1,2	1	1	1,2	0,5	0,5	1	0	1,2	0,5	0,5	15	3,9
Atletismo	2,5	2,7	2,7	2,5	2,5	2,5	2,5	2,7	2,5	2,7	2,5	2,7	2,5	2,5	2,5	2,7	2,5	2,7	2,7	2,7	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,7	14,5	3,7	
Ginástica Acrobática	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	13,5	3,4	
Raquetas	1	2,2	2,2	1	1	2,2	1	2,2	2	2,2	2,2	2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2	2	2,2	1	1	2	1	2	1	1	13	3,3	
Dança	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	0,5	2	1	2	12,5	3,2	
PONTOS	8,7	15,3	11,8	8,7	11,7	13,6	8,2	16,8	14,4	15,8	12,6	15,9	14,8	14,2	9,9	16,8	13,5	15,3	14,6	13,9	13,8	8,2	8,7	13,7	6,7	16,2	9,2	14,1	11,5	3	
NOTA	2,4	3,9	3,0	2,4	3,0	3,4	2,3	4,4	3,5	4,1	3,2	4,1	3,7	3,5	2,6	4,4	3,4	3,9	3,7	3,4	3,4	2,3	2,4	3,4	2,0	4,3	2,5	3,5	10,5	2,8	
																													10	2,7	

Da soma de todos os pontos obtidos em cada uma das matérias, faz-se uma conversão através da tabela de conversão criada pelo GDEF. De onde resulta, por exemplo, que 10 pontos correspondem a 2,7 valores e que 18 pontos correspondem a 5 valores.

A grande questão que surgiu, quando observei que 18 pontos correspondiam a 5 valores no 8º ano, foi como é que se chegou a essa relação? Ao início parecia-me algo determinado apenas pelo GDEF, contudo fiz questão de investigar e construí a Tabela 5.

Tabela 5
Relação entre a pontuação e os níveis de desempenho de referência

Matérias	Nível de desempenho de referência para o 8º ano (PNEF)	Pontuação correspondente à grelha de registo
Futebol	Parte avançado	2,5
Voleibol	Elementar	2
Basquetebol	Elementar	2
Andebol	Parte elementar	1,5
Atletismo	Elementar	2
Ginástica de solo	Elementar	2
Ginástica de aparelhos	Elementar	2
Ginástica acrobática	Introdutório	1
Desportos de raquetes	Parte elementar	1,5
Dança	Parte elementar	1,5
Pontos obtidos se forem atingidos todos os níveis de referência para o 8º ano		18

Percebi através da investigação realizada que 18 pontos é a soma dos pontos que os alunos do 8º ano conseguem obter se alcançarem todos os níveis de desempenho de referência para esse mesmo ano de escolaridade, tendo em consideração os níveis de desempenho de referência delineados pelos PNEF. Depois de ter verificado toda esta relação, o modo como se atribuem os pontos às diferentes matérias da área das atividades físicas e desportivas pela grelha de registo de avaliação do GDEF pareceu-me muito mais pertinente e de acordo com as diretrizes dos PNEF.

Para concluir a reflexão da avaliação da área das atividades físicas e desportivas é importante falar-se do aspeto que está relacionado com a inexistência da referência para o critério de seleção das matérias que contam para a classificação dos alunos.

De acordo com o GDEF e com o funcionamento de preenchimento da grelha de registo de avaliação de EF todas as matérias devem ser contabilizadas para a classificação dos alunos nos diferentes períodos do ano letivo. O GDEF defende que os alunos para obterem classificações máximas têm de ser avaliados a tudo e, por isso, é que a ideia de avaliar todas as matérias é apoiada. Fazendo uma análise dos PNEF, facilmente esta conjectura é posta em causa, contudo os próprios PNEF assumem que cada escola, departamento ou grupo disciplinar têm autonomia para estabelecer os critérios de avaliação de EF (Ministério da Educação, 2001).

Na minha opinião e de acordo com os PNEF, para o 3º ciclo, deveriam ser escolhidas as sete melhores matérias de cada aluno, matérias onde cada aluno revela melhores níveis de desempenho, tendo em conta o facto de se escolherem matérias de 6 ou 5 categorias diferentes, considerando obrigatoriamente 2 matérias da categoria A. E no caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem ser escolhidas 2 matérias da categoria B. A existência de toda esta seleção criteriosa das matérias levaria ao cumprimento do princípio do ecletismo, em que os PNEF se assentam.

Na área da aptidão física, segundo a grelha de registo de avaliação do GDEF, devem ser avaliados quatro testes da bateria de testes do *Fitnessgram* – um teste de aptidão aeróbica (vaivém) e três testes de aptidão muscular, sendo um da categoria força abdominal e resistência (abdominais), um da categoria de força superior (extensões de braços) e um da categoria de flexibilidade (senta e alcança). Toda a condução e aplicação dos testes deve ser realizada tendo em consideração os procedimentos metodológicos definidos pelo *Fitnessgram*.

Na Tabela 6 observa-se a avaliação da área da aptidão física dos alunos no 2º período. Para a classificação final desta área cada um dos testes realizados tem uma ponderação, teste do vaivém (40%), teste dos abdominais (20%), teste das extensões de braços (20%) e teste do senta e alcança (20%), sendo classificados de 0 a 5.

Tabela 6
Avaliação da aptidão física, 2º período

AVALIAÇÃO APTIDÃO FÍSICA																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	29
Vai-Vem	3,00	4,00	3,25	3,00	4,00	3,00	3,50	2,50	2,50	4,25	3,00	3,50	2,50	3,00	3,50	5,00	2,75	4,25	3,75	5,00	2,00	2,50	4,00	1,50	1,50	3,00	1,50	4,75
Abdominais	3,25	5,00	3,75	4,25	4,25	5,00	3,25	5,00	5,00	4,50	3,00	5,00	3,25	3,00	4,25	5,00	3,25	5,00	5,00	5,00	4,50	3,00	4,75	3,25	5,00	3,50	5,00	
Extensões	3,75	5,00	3,25	4,50	2,75	3,75	3,00	2,50	2,50	3,25	4,00	3,25	3,00	4,25	3,75	3,25	3,00	5,00	3,50	4,00	1,75	3,50	3,75	1,50	1,75	2,50	1,00	5,00
Flexibilidade	3,25	2,50	3,75	2,75	5,00	4,25	2,00	3,75	3,75	2,50	3,25	5,00	3,25	2,50	2,25	2,75	1,25	4,25	3,50	2,75	4,00	1,50	2,50	0,00	3,75	5,00	2,50	4,00
Nota	3,25	4,1	3,45	3,5	4	3,8	3,05	3,25	3,25	3,75	3,25	4,05	2,9	3,15	3,45	4,2	2,6	4,55	3,9	4,35	2,95	2,9	3,45	1,85	2,35	3,7	2	4,7

É de notar que a classificação obtida em cada um dos testes é obtida automaticamente pela grelha de registo de avaliação, suportando-se numa tabela de conversão criada pelo GDEF, Tabela 7.

Tabela 7

Tabela conversora dos testes de aptidão física

Resistência - Básico - 3º Ciclo				Abdominais - Básico - 3º Ciclo				Ext. Braços - Básico - 3º Ciclo				Flexibilidade - Básico - 3º Ciclo			
Percursos	Valores	Percursos	Valores	Execuções	Valores	Execuções	Valores	Execuções	Valores	Execuções	Valores	Execuções	Valores	Execuções	Valores
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0,5	5	0,5	6	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0	2	0,5	3,5	0,5
18	1	7	1	8	1	2	1	2	1	0	0	4	1	6,5	1
22	1,25	9	1,25	10	1,25	4	1,25	4	1,25	0	0	6	1,25	9,5	1,25
26	1,5	11	1,5	12	1,5	6	1,5	6	1,5	1	1,5	8	1,5	12,5	1,5
30	1,75	13	1,75	14	1,75	8	1,75	8	1,75	2	1,75	10	1,75	15,5	1,75
34	2	15	2	16	2	10	2	10	2	3	2	12	2	18,5	2
38	2,25	17	2,25	18	2,25	12	2,25	12	2,25	4	2,25	14	2,25	21,5	2,25
42	2,5	19	2,5	20	2,5	14	2,5	14	2,5	5	2,5	16	2,5	24,5	2,5
46	2,75	21	2,75	22	2,75	16	2,75	16	2,75	6	2,75	18	2,75	27,5	2,75
51	3	23	3	24	3	18	3	18	3	7	3	20	3	30,5	3
57	3,25	28	3,25	30	3,25	23	3,25	20	3,25	8	3,25	21	3,25	31,5	3,25
63	3,5	33	3,5	36	3,5	28	3,5	22	3,5	9	3,5	22	3,5	32,5	3,5
69	3,75	38	3,75	42	3,75	33	3,75	25	3,75	10	3,75	23	3,75	33,5	3,75
75	4	43	4	48	4	38	4	28	4	12	4	25	4	34,5	4
81	4,25	48	4,25	55	4,25	43	4,25	30	4,25	13	4,25	26	4,25	35,5	4,25
87	4,5	53	4,5	62	4,5	48	4,5	32	4,5	14	4,5	27	4,5	36,5	4,5
93	4,75	58	4,75	69	4,75	53	4,75	35	4,75	15	4,75	28	4,75	37,5	4,75
99	5	63	5	75	5	58	5	38	5	17	5	30	5	38,5	5
Rapazes		Meninas		Rapazes		Meninas		Rapazes		Meninas		Rapazes		Meninas	

Desde o início do estágio que o processo de avaliação da área da aptidão física da EBSGB não estava em total concordância com as referências teóricas de EF, PNEF e metas de aprendizagem de educação física (MAEF).

O primeiro aspeto menos positivo da avaliação desta área da EF é o facto de se diferenciar a classificação dos testes de aptidão física através do número de repetições realizadas nos mesmos. De acordo com os PNEF, o propósito desta área da EF é perceber se os alunos são ou não saudáveis, verificando se os mesmos se encontram ou não DZS de aptidão física.

Desta temática surge uma questão importante e que está presente na conceção de muitos professores que é: Por que razão um aluno que faz mais repetições não deve ter uma classificação mais elevada nesse teste de aptidão física? Penso que, para responder a esta questão o argumento mais importante é que o propósito desta área da EF não é esse. Isto é, o facto de se considerar que um aluno deva ter melhor ou pior classificação do que outro por realizar mais ou menos repetições dum dado teste de aptidão física não é o objetivo da avaliação, pois apenas se pretende saber se os alunos atingem os requisitos mínimos para se encontrarem na zona saudável da aptidão física e, assim, serem considerados aptos no teste realizado.

Depois de ver esta questão respondida ainda pode surgir uma outra: É justo, por exemplo, que um aluno do sexo masculino que realize 50 percursos no teste do vaivém tenha uma classificação negativa e outro que realize 51 percursos no mesmo teste tenha uma classificação positiva? Acredito que a resposta a esta questão não deve incidir

sobre a circunstância de ser justo ou não, mas sim, novamente, no objetivo da contemplação da área da aptidão física na avaliação da EF e no facto de se saber que a importância destes testes está na diferenciação entre apto e não apto, cumpre ou não cumpre os requisitos mínimos para se encontrar DZS de aptidão física.

O segundo aspeto menos positivo da avaliação desta área da EF é o facto de se realizar uma média ponderada para a obtenção da classificação final da aptidão física. Esta situação permite que alunos FZS em um ou dois testes de aptidão física obtenham classificações positivas na área e, consequentemente, na classificação final da disciplina. Tudo isto porque se aplica um sistema de classificação por percentagens onde o não alcance dos requisitos mínimos para se encontrar DZS da aptidão física de determinados testes do *Fitnessgram* é compensado por bons resultados e grandes números de repetições alcançados noutros testes.

Considero que as situações de alunos não aptos nos testes realizados devem ser identificadas desde cedo. Tudo isto para que se projetem objetivos e definam estratégias que permitam aos alunos concluir o ano letivo com capacidade de realizar todos os testes com sucesso, tal como eu realizei durante o ano de estágio à turma. No meu caso, identifiquei desde a AI os casos críticos e realizei todo o planeamento tendo em atenção o trabalho específico de aptidão física que seria necessário realizar na perspetiva de melhorar as diferentes capacidades físicas.

Ao nível dos conhecimentos, o GDEF avalia os alunos através da realização de um teste e o mesmo é aplicado no final de cada um dos períodos do ano letivo. No 1º período, os alunos realizam o teste com consulta da sebenta dos conteúdos criada pelo GDEF para cada ano de escolaridade, no 2º período, realizam o teste a pares e sem consulta e, no 3º período, realizam o teste de forma individual e sem consulta.

No caso do 8º ano, as temáticas abordadas nesta área são as partes que constituem as aulas de EF, a alimentação e a AF, os estilos de vida saudáveis e a aptidão física.

Se se relacionar o que é abordado na EBSGB com o que está definido nas MAEF, desenvolvidas em 2011, é possível afirmar que existe uma articulação ao nível do conteúdo que deve ser abordado no 3º ciclo, sobretudo, no que diz respeito à relação entre aptidão física e saúde e identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. Com isto, é possível constatar que todos os conteúdos abordados na área dos conhecimentos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, na EBSGB, estão em concordância com as referências teóricas de EF.

Focando a atenção na medida adotada pelo GDEF para a aplicação do teste dos conhecimentos, é importante afirmar que não me parece de toda a melhor forma de encarar a avaliação desta área da EF. Primeiro porque não considero apropriado aplicar-se o mesmo teste nos três períodos por já existir um conhecimento prévio das questões abordadas no mesmo, por parte dos alunos, ou seja, perde-se o caráter de imprevisibilidade e de adaptabilidade dos conhecimentos adquiridos às questões colocadas. Depois acredito que a realização do teste a pares ou com consulta desvirtua a aquisição de conhecimentos, pelos alunos, das diferente temáticas. E, por fim, penso que a repetição dos conteúdos não permite um aproveitamento da matéria lecionada, isto é, perde-se a oportunidade de criar, nos alunos, capacidades de transferibilidade de conhecimento e de compreensão dos temas em diferentes contexto.

Uma sugestão de fácil realização, para resolver estas particularidades, seria a elaboração de testes diferentes em cada um dos períodos, sendo que as diferenças entre testes poderia variar de duas formas. A primeira forma seria o foco de temáticas diferentes entre testes e a segunda seria a contemplação de todas as temáticas em todos os testes, mas com questões diferentes de período para período. Para além disto, acredito que a resolução do teste deveria ser sempre individual e sem consulta, com o objetivo de criar um compromisso maior dos alunos com esta área da EF.

A avaliação da área dos conhecimentos à semelhança da área da aptidão física enquadra-se numa perspetiva de avaliação por percentagens. Tal como na área da aptidão física, este modelo de avaliação não está de acordo com os PNEF, uma vez que os mesmos afirmam que apenas deverá ser avaliado se os alunos possuem ou não os conhecimentos necessários para a aprovação na disciplina.

O processo de avaliação da área dos conhecimentos é facilmente criticável e como estagiário poderia ter realizado alterações ao mesmo. No entanto, acredito que seria difícil as opções tomadas por mim serem aplicadas por todos os professores do GDEF. Por essa razão, decidi apenas respeitar as normas do grupo. Esta opção, por mim tomada, teve em consideração o facto de acreditar que todos os alunos da escola devem ser avaliados da mesma forma, com a grande finalidade de garantir a objetividade da avaliação realizada e o respeito pelas decisões do GDEF e, consequentemente, pelas referências teóricas de EF.

De notar que a minha contribuição de caráter mais inovador e adequado ao cumprimento das orientações dos PNEF, para a avaliação desta área da EF, foi a construção de um teste adaptado para os alunos abrangidos pelos planos de implementação de medidas universais e respetiva matriz.

Na grelha de registo de avaliação da EF da EBSGB é, ainda, contemplado um parâmetro relacionado com as atitudes e valores, como se pode verificar na Tabela 8.

Tabela 8
Avaliação das atitudes e valores, 2º período

AVALIAÇÃO das ATITUDES																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
É assíduo e pontual	4,0	5,0	4,0	2,0	5,0	5,0	2,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	2,0	5,0	4,0	5,0	5,0	2,0
Respeita professor, colegas e espaço	3,0	5,0	5,0	3,0	3,0	4,0	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0
Traz o material necessário	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0
Empenha-se nas atividades	3,0	5,0	5,0	3,0	3,0	4,0	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,0	4,0	3,0	3,0	4,0	2,0	4,0	3,0	3,0
Fomenta um espírito de cooperação e interajuda	3,0	5,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	4,0	3,0	5,0	5,0	5,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0	3,0
Nota Atitudes	3,6	5,0	4,4	3,2	3,8	4,2	3,2	5,0	4,4	5,0	4,4	5,0	5,0	4,8	4,2	5,0	5,0	5,0	4,2	3,6	4,2	3,6	3,2	4,4	3,2	4,4	3,8	3,0

O cálculo da classificação das atitudes e valores é realizado através da média da pontuação obtida nos parâmetros avaliados. Essa pontuação vai de 1 a 5, sendo que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é quase sempre e 5 é sempre.

A avaliação destes aspetos é considerada desnecessária e redundante porque de uma forma implícita à avaliação das várias matérias da área das atividades físicas e desportivas, em todos os níveis de desempenho dos PNEF, existe um conjunto de objetivos que dizem respeito às atitudes e valores (Araújo, 2007). Contudo, posso afirmar que a existência do parâmetro de atitudes e valores na grelha de avaliação do GDEF, apesar de não ser completamente correto, não compromete com o processo de avaliação realizado, uma vez que na área das atividades físicas e desportivas não são avaliados os parâmetros dos PNEF que dizem respeito às atitudes e valores.

Este pormenor existente na grelha de avaliação não está propriamente em concordância com os PNEF, todavia, como já afirmei anteriormente, é admissível porque cada escola, departamento ou grupo disciplinar têm a autonomia para estabelecer os seus próprios critérios de avaliação (Ministério da Educação, 2001).

Em forma de análise geral, gostaria de expor a minha opinião em relação aos critérios de avaliação da EF na EBSGB, para o 3º ciclo. Através do preenchimento da grelha de registo da avaliação, verifiquei que a classificação final dos alunos à disciplina é obtida através da atribuição de percentagens aos diferentes domínios avaliados: atividades físicas e desportivas (50%), aptidão física (20%), conhecimentos (10%) e atitudes e valores (20%).

A necessidade de atribuir percentagens à classificação da disciplina de EF deve-se, na EBSGB, ao modo como as classificações da maioria das disciplinas do currículo dos alunos é realizada e é uma imposição feita pelo conselho pedagógico a todos os professores. A verdade é que a atribuição de percentagens, apesar de ser criticada pela ideologia dos PNEF e das MAEF, é a única forma de os professores de EF conseguirem

justificar, objetivamente, as classificações dos alunos perante os professores das outras disciplinas, no CT e, também, perante os próprios pais e EE.

Apesar da atribuição das percentagens ser algo negativo, de acordo com as referências teóricas de EF, através dela percebo a importância que é dada à área das atividades físicas e desportivas, 50% da classificação final dos alunos.

A área das atividades físicas e desportivas é a área mais importante da disciplina, uma vez que é através dela que se consegue garantir o ecletismo, que podemos trabalhar a aptidão física e que podemos potenciar e dar significado às aprendizagens de determinados conteúdos (Ministério da Educação, 2001). Assim a atribuição de 50% da classificação total, valoriza de forma correta a área em questão sobre as restantes áreas e assegura que todos os alunos com sucesso na disciplina adquiram competências, mínimas, nessa área.

Na minha perspetiva isto faz sentido, uma vez que não permite que alunos possam ter classificação final positiva sem terem sucesso nas atividades físicas e desportivas. Contudo, também existe o lado inverso da moeda, 50% para a área das atividades físicas e desportivas na classificação final pode ser um peso elevado porque permite, aos alunos, ter apenas sucesso nessa área e não alcançar as referências mínimas de sucesso em EF para as áreas da aptidão física e conhecimentos, ter uma classificação final positiva e ter sucesso à disciplina. Por tudo isto, a percentagem deve ser eliminada dos critérios de avaliação, suprimindo a controvérsia que pode criar.

Concluindo, considero necessária a criação de critérios de avaliação da EF por nível de classificação, uma alteração que eliminaria a atribuição de percentagens. Isto é, definir o que os alunos têm de realizar em cada uma das áreas de avaliação da EF para atingirem as diferentes classificações. Com isto, o processo de avaliação seria ainda mais transparente, os alunos saberiam exatamente o que realizar para atingir uma determinada classificação e seria um processo de avaliação onde não existiriam dúvidas em relação às classificações que deveriam ser atribuídas aos diferentes alunos.

4.3. Avaliação formativa em educação física

Nas minhas aulas, tentei que a avaliação formativa estivesse, permanentemente, presente através, por exemplo, de fichas de observação para os alunos (estilo de ensino recíproco), algo definido como estratégia de superação de dificuldades no PF, e de questionamentos aos mesmos sobre os desempenhos dos colegas.

Os alunos foram avaliados constantemente e a avaliação estava incorporada no próprio processo de ensino-aprendizagem, como elemento integrante. O principal objetivo deste tipo de avaliação foi melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Abrantes et al., 2002) no sentido de orientar o ensino e reorientá-lo se existisse a

necessidade, ou seja, a avaliação formativa foi utilizada para regular as aprendizagens dos alunos.

Deste modo, a avaliação formativa foi um processo imprescindível para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos porque permitiu realizar reflexões e balanços sobre o processo de ensino-aprendizagem e perceber se os exercícios propostos estavam em concordância com aquilo que os alunos precisavam de trabalhar ou se existia a necessidade de adaptá-los ou alterá-los.

De forma a envolver ativamente os alunos no processo de avaliação e, também, para ter alguns recursos materiais de avaliação formativa, implementei e criei fichas formativas de algumas matérias, como a ginástica, o voleibol, o basquetebol, o atletismo e a dança e, ainda, de aptidão física. Estas fichas permitiram dar a entender os objetivos que tinham de ser trabalhados por cada um dos alunos para serem alcançados os níveis de desempenho solicitados, que estavam a ser trabalhados e, ainda, facilitaram a autoavaliação e autorregulação adequada do processo de avaliação.

Acredito, nitidamente, que estas fichas tiveram um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, pois permitiram aos alunos a construção de esquemas mentais e o aumento do significado desses esquemas (Abrantes et al., 2002). Para além disso, permitiram que os alunos se envolvessem no processo de avaliação de uma forma ativa e eu notei isso pelo facto de alguns alunos virem ter comigo para tirar dúvidas sobre determinados objetivos e tentarem perceber se estavam longe ou perto de atingir esses objetivos.

4.4. Avaliação ao longo do ano letivo

O procedimento de avaliação realizado na EBSGB para a obtenção de uma classificação em EF permitiu que o planeamento estivesse constantemente ligado à avaliação e que as conclusões retiradas orientassem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E, na minha opinião, esta conjectura é positiva porque foi possível, assim, articular a avaliação sumativa com a avaliação formativa.

A grelha de registo da avaliação utilizada tem um carácter formativo que possibilita a realização de um processo de avaliação adequado, contudo, este só aconteceu quando as informações obtidas pela mesma foram transmitidas aos meus alunos, verificando-se efeitos ao nível da auto consciencialização dos mesmos.

É importante referir, também, que este instrumento de avaliação me ajudou a cumprir dois pressupostos importantes do processo de ensino-aprendizagem, a diferenciação e individualização do ensino (Ministério da Educação, 2001). O facto de ter presente, num documento, informações detalhadas de cada um dos alunos, as competências adquiridas e não adquiridas e os níveis de desempenho em cada uma

das matérias, facilitou muito todo o processo de planeamento, de formação de grupos de nível e de seleção de situações de aprendizagem para os diferentes grupos.

4.5. Avaliação em desporto escolar

O DE de ténis de mesa da EBSGB não possuía avaliação sumativa, contudo, pareceu-me importante realizar uma avaliação formativa. Esta avaliação foi executada através do preenchimento da ficha de avaliação formativa, por mim idealizada no projeto de DE, Tabela 9. Com esta ficha verifiquei se os alunos não realizavam os objetivos estabelecidos, obtendo 0, se realizavam os objetivos com erros e de forma esporádica, obtendo 1, ou se realizavam os objetivos consciente e sistematicamente, obtendo 2.

Tabela 9

Avaliação formativa do grupo-equipa de ténis de mesa

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Objetivos específicos																
Conhece objetivo do jogo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Conhece as principais regras do jogo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Posição base	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Pega correta da raquete	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Coloca a bola ao alcance de um companheiro	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Realiza corretamente o batimento de direita	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
Realiza corretamente o batimento de esquerda	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2
Realiza serviço curto ou comprido correto	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Coloca a bola fora do alcance do adversário	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2
Realiza deslocamentos corretos com oportunidade	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	2	2	1

A ficha de avaliação formativa foi preenchida através da observação direta dos comportamentos dos alunos em situação de jogo de singulares e, para além disso, achei importante que este momento não fosse percebido pelos alunos porque pretendia observar os comportamentos habituais e, também, porque não queria colocar pressão sobre os mesmos, uma vez que estes já tinham a EF como disciplina que avaliava as suas competências nos desportos de raquetes.

Ao longo das experiências vividas no DE percebi que a avaliação das competências dos alunos ao longo de todo o processo era importante para o planeamento, como já anteriormente analisado, e para a evolução e consciencialização dos alunos face aos seus desempenhos. Muito pelo facto deste último aspeto estar ligado à potencialização de um papel mais importante e ativo dos alunos na orientação do seu processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de reconhecer toda esta importância, a avaliação em DE foi apenas concretizada no final do 3º período, nos últimos treinos do grupo-equipa, porque

pretendia obter informações para realizar a reflexão de evolução de competências dos alunos. Por esta razão acredito que, apesar de ter sido realizada, os benefícios da avaliação formativa não foram aproveitados na sua plenitude. Principalmente ao nível do planeamento, pois a informação recolhida não pôde ser utilizada na idealização de possíveis alterações ou adaptações que seriam necessárias ter em atenção nos treinos do grupo-equipa.

5. A Questão da Condução de Ensino

Dentro da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, considero que a condução de ensino foi a tarefa mais complexa porque foi aquela onde me esforcei e dediquei mais para atingir algum sucesso. A complexidade desta atividade esteve ligada ao facto de ter realizado um conjunto de ações em simultâneo, como orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem e promover as aprendizagens dos alunos.

No início do ano de estágio foi difícil conseguir conciliar as diferentes variáveis do processo de ensino-aprendizagem, contudo penso que no final do mesmo se notou uma grande evolução no meu desempenho enquanto professor, o que considero bastante positivo.

Para a realização deste capítulo, tomei em conta o critério de sistematização da intervenção pedagógica aconselhada por Siedentop (1983, como citado em Onofre, 1995, p. 80). Este autor diferenciou quatro dimensões ou conjunto de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso: dimensão instrução, dimensão organização, dimensão disciplina e dimensão clima relacional. Todo o desenvolvimento do capítulo da condução de ensino se repartirá na análise de cada uma das dimensões referidas.

5.1. Dimensão instrução

Na dimensão instrução podem ser incluídas as medidas que ajudam a melhorar as informações sobre as atividades de aprendizagem, o acompanhamento e o balanço/avaliação dessas mesmas atividades (Onofre, 1995).

Começando pelos momentos de aula dedicados à instrução, duas regras que tentei respeitar, desde o início, foram “a redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma” e “a clareza e objetividade com que se realiza a informação” (Onofre, 1995, p. 82). Desde o 1º período que senti que os momentos de instrução evoluíram de forma rápida e atingiram um nível de sucesso considerável, sendo que depois se mantiveram persistentes durante todas as aulas.

Como a instrução foi breve, clara, concisa e simples, fui conseguindo que a maioria dos alunos ficasse esclarecida em relação aos objetivos pretendidos e às

competências que eram trabalhadas nas diferentes aulas. Mas para atingir um nível de esclarecimento positivo necessitei de resolver problemas que foram surgindo, desenvolver algumas competências e planejar estes momentos de aula.

As características das instruções dadas variaram ao longo do ano de estágio. No 1º período, senti que me preocupava muito com o tempo gasto nas instruções, o que acabou por trazer problemas ao nível da compreensão dos alunos. Esta situação trazia, consequentemente, complicações aos momentos de transição entre atividades e aos momentos de início de atividades porque os alunos não sabiam ao certo o que tinham de fazer.

Tentei resolver rapidamente este problema através de diferentes estratégias que estavam definidas no PF, tendo em conta os pontos fortes e os pontos fracos identificados nesta temática. A primeira foi a aquisição de mais conhecimento do conteúdo e de mais conhecimento pedagógico do conteúdo, a segunda foi a realização de diferentes tipos de demonstrações, desenhos e imagens, a terceira foi a concretização de questionamento e a quarta foi a diferenciação entre instrução para todos os alunos e instrução para determinados grupos de trabalho. Estas estratégias foram utilizadas tendo em consideração a organização das aulas realizadas e as matérias trabalhadas.

A aquisição de mais conhecimento do conteúdo e de mais conhecimento pedagógico do conteúdo permitiram a seleção dos aspetos fundamentais a dizer aos alunos nas instruções, concentrando a informação nos pontos críticos das competências em aprendizagem e nos erros mais comuns de execução.

Este ano de estágio e as experiências vividas nele, levaram-me a concluir que não basta ter um grande conhecimento do conteúdo das matérias para que as instruções sejam, realmente, eficazes. Ou seja, não é a única condição que garante a qualidade das instruções. Penso até, que o facto de não possuir um conhecimento profundo de algumas matérias me permitiu, muitas vezes, aumentar o cuidado com a preparação das instruções e de recorrer a outro tipo de estratégias.

A realização de diferentes tipos de demonstração, desenhos e imagens permitiu oferecer aos alunos a informação de forma visual, sendo esta vista como algo que os professores devem privilegiar (Onofre, 1995). Esta forma de fornecimento de informação revelou-se eficaz muito devido ao facto de se mostrar ser mais concreta do que a informação auditiva que, por vezes, é mais abstrata e analítica (Onofre, 1995). Os diferentes tipos de demonstração foram utilizados com bastante frequência, sendo que os agentes que a realizavam eram diferentes, dependendo dos gestos técnicos, das matérias em causa e dos objetivos das tarefas propostas. Ou seja, as demonstrações

foram realizadas por mim, pelos alunos com melhor desempenho nas tarefas propostas e pelos alunos que apresentavam alguns erros de execução nas tarefas.

Quando existia o trabalho de um objetivo ou de uma competência novos, as demonstrações eram, maioritariamente, efetuadas por mim e pelos alunos com melhor desempenho nas mesmas. Quando os objetivos e as competências trabalhadas não eram novidade para os alunos as demonstrações eram, também, realizadas por alunos que apresentavam alguns erros de execução. Estas demonstrações tinham como finalidade mostrar, visualmente, erros que deveriam ser corrigidos e permitir aos alunos a identificação desses mesmos erros.

Ainda dentro do tema das demonstrações, recorri algumas vezes a uma estratégia que me pareceu bastante eficaz. A paragem de todas as atividades da aula para a observação de um bom desempenho de um determinado aluno ou conjunto de alunos. Nestas situações pedia aos alunos que realizassem uma determinada tarefa, tendo em atenção dois ou três aspetos críticos da mesma. Penso que a realização deste tipo de intervenções permitia aos alunos a visualização de um bom exemplo de realização das tarefas propostas e, ainda, melhorava o empenho e a motivação dos alunos que as realizavam. Numa futura intervenção como professor pretenderei aproveitar mais as vantagens desta situação e, por isso, utilizá-la-ei com maior frequência ao longo do ano letivo.

O questionamento durante os momentos de instrução foi uma estratégia importante na regulação do processo de ensino-aprendizagem e que considero ter utilizado de forma consistente e eficaz no decorrer das instruções e balanços de finais de aulas. Esta ação permitiu criar momentos de reflexão entre mim e os alunos e tornou o papel dos mesmos muito mais ativo nesses momentos das aulas. Onde considero ter utilizado pouco este método de fornecimento de informação foi durante os processos de acompanhamento das atividades dos alunos.

A última estratégia ligada à melhoria dos momentos de instrução foi a diferenciação entre instrução para todos os alunos e instrução para determinados grupos de trabalho. Nesta diferenciação o que foi tomado em consideração foram os níveis de desempenho dos alunos, as matérias a desenvolver e os objetivos das tarefas propostas.

Assim, quando uma determinada tarefa era igual para todos os grupos, a sua explicação era fornecida na parte inicial da aula e para todos ao mesmo tempo, sendo que eram referidas as variantes de facilidade ou de dificuldade para os diferentes grupos. Quando a tarefa não era a mesma para os diferentes grupos recorri a diferentes modos de fornecimento da informação.

Das estratégias utilizadas, as que se tornaram mais eficazes foram o fornecimento da informação geral da tarefa no momento de instrução para todos os alunos com a existência de um reforço da informação no momento em que cada grupo ia realizar a tarefa em questão e, também, o fornecimento da informação de uma tarefa para todos os alunos que tinha como principal objetivo a consolidação dos gestos técnicos da matéria, que depois era substituída pela tarefa que pretendia trabalhar os objetivos propostos para a aula. Estas estratégias foram utilizadas sobretudo nas matérias dos JDC e permitiram garantir a diferenciação de ensino que estava planeada.

Em todos os momentos de instrução tentei conjugar a utilização de todas as estratégias enumeradas. Estes momentos saíram bastante facilitados quando existia a continuidade de trabalho de competências e de objetivos de uma aula para a outra, onde era apenas necessário referir que determinado grupo ia continuar o trabalho iniciado na aula anterior.

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do ano de estágio com os alunos da turma dependeu, para além dos momentos de instrução, do acompanhamento das atividades de aprendizagem. Nesta situação tomou grande importância a forma como me desloquei e me posicionei ao longo das aulas, os *feedbacks* pedagógicos fornecidos e os estilos de ensino utilizados.

Um deslocamento e um posicionamento corretos no espaço de aula são importantes fatores que permitem a melhoria da capacidade de observação do professor e, por essa razão, este aspeto foi desde muito cedo tido em conta na construção das estratégias de superação de dificuldades do PF e na minha intervenção sob o processo de ensino-aprendizagem. No início do estágio existiram alguns erros de deslocamento e de posicionamento que afetavam negativamente a qualidade das aulas, como por exemplo ficar com grupos de alunos nas costas e circular pelo meio do espaço da aula. Na minha perspetiva estes erros ocorreram devido à inexperiência na condução de aulas, principalmente de aulas organizadas por diferentes estações de trabalho, onde existem muitas atividades diferentes a ocorrer ao mesmo tempo e vários erros diferentes que devem ser corrigidos.

Empiricamente sabe-se que a “manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço letivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona” (Onofre, 1995, p. 84) é um comportamento que ajuda a criação de condições mais favoráveis à observação e ao controlo da turma e foi sobre esta premissa que o meu posicionamento se apoiou durante todo o ano letivo.

Sem muitas dificuldades fui conseguindo melhorar, a cada aula, o meu posicionamento e o deslocamento muito devido a dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar à própria experiência de lecionação de aulas e, em segundo lugar, ao

facto de ter desenvolvido um plano de ação sobre os focos de atenção que deveriam ocorrer nas diferentes aulas. Este último aspeto foi idealizado no planeamento das diferentes unidades de ensino e aulas por espaço, por sugestão da orientadora de faculdade, e acabou por ser um dos grandes motivos que contribuiu para aumentar os meus níveis de concentração ao longo da lecionação de aulas e aumentar a eficácia da minha intervenção pedagógica junto dos alunos.

Olhando para todo o processo de estágio, o meu posicionamento e deslocamento foram ficando muito positivos, bastante corretos e eram sustentados pela realização do planeamento dos focos de atenção. Claro que apesar disso, existiu a dificuldade de não descurar a atenção de todas as tarefas das aulas, das diferentes estações de trabalho, sendo que este aspeto se liga bastante ao controlo dos alunos à distância.

O controlo à distância está ligado ao posicionamento e deslocamento do professor porque se estes não forem realizados de uma forma correta o controlo à distância não será respeitado. Contudo a minha dificuldade com o controlo à distância não esteve muito ligado a estas variáveis, mas sim, esteve relacionado com a concretização de focos de atenção firmes e determinados. Isto é, quando comecei a realizar o planeamento dos focos de atenção, a minha intervenção nas atividades de aprendizagem dos alunos incidia, sobretudo, nas matérias e nas tarefas abrangidas pelos focos idealizados. Ao focar-me de forma determinada nos aspetos delineados, acabava por me focar pouco na turma em geral e por deixar algumas tarefas e matérias, que não eram consideradas prioritárias, de parte e sem supervisão. Esta circunstância permitia que me focasse na aprendizagem efetiva de um grupo de alunos, contudo esta especificidade de atenção poderia comprometer o funcionamento da aula e a aprendizagem dos outros alunos, sendo por isso considerada menos positiva.

Tive de encontrar uma solução para este problema e como não encontrava suporte científico para esta situação recorri à ajuda das minhas orientadoras de escola e de faculdade. A sugestão dada, para resolver a problemática em questão, foi tentar garantir que conseguia dar atenção a todos os alunos e a tudo o que se passava durante as aulas, fazendo passagens breves pelas estações das matérias não prioritárias antes ou depois de focar a minha intervenção nas estações das matérias prioritárias. Para além de tentar comprometer-me a dar um pouco de atenção a todos os alunos durante as aulas, de modo a que sentissem que estava presente e atento, pois “os níveis mais elevados de congruência na tarefa e de empenhamento por parte dos alunos estão relacionados com comportamentos do professor de deslocamento e intervenção direta” (Hastle, 1994 como citado em Onofre, 2000, p. 79).

No final do 2º período e no 3º período, penso ter conseguido intervir ao nível do posicionamento, deslocamento e controlo dos alunos à distância como me foi sugerido, o que foi significativamente positivo para a minha prestação enquanto professor. Numa futura intervenção como a que vivi durante o ano de estágio, acredito que a especificação e planeamento mais pormenorizados destes aspetos trará bastantes benefícios, muito porque a individualização destes fatores, como a definição dos alunos que têm de estar sempre no meu campo de visão e a definição do tipo de chamadas de atenção que devem ser realizados aos diferentes alunos, permitirá aumentar a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A produção de *feedbacks* pedagógicos eficazes pode ser vista como algo que garante que os alunos aprendem. E a qualidade das intervenções do professor com o objetivo de auxiliar os alunos a evoluir nas suas aprendizagens está relacionada com a utilização do *feedback* pedagógico, que se designa pela “informação que o professor comunica ou suscita acerca da forma como o aluno realizou ou deveria ter realizado um dado desempenho na atividade” (Onofre, 1995, 84).

Os *feedbacks* pedagógicos são muito utilizados com o intuito de colmatar dificuldades sentidas pelos alunos. Desta forma sempre que um aluno não conseguia ultrapassar uma dada dificuldade, procurava questionar-me sobre a qualidade dos *feedbacks* que fornecia e sobre o tipo de *feedback* que utilizava, assim como as características que estavam inerentes a cada um deles.

Quando me focava na procura por *feedbacks* altamente eficazes, tentava sempre perceber o que levava a que o *feedback* escolhido garantisse, realmente, o aperfeiçoamento do desempenho realizado pelos alunos. Rapidamente percebi que um dos grandes fatores que determina a eficiência de um *feedback* é a capacidade do professor identificar, num gesto técnico do aluno, os principais erros cometidos e as causas ou razões para os mesmos ocorrerem e, ao mesmo tempo, a capacidade de produzir um *feedback* imediato que ajude a corrigir os erros e a melhorar o desempenho do aluno. Na minha perspetiva, esta tarefa só é realizada de uma forma ideal se o professor for detentor de um grande conjunto de conhecimento do conteúdo da matéria em causa, se tiver a capacidade de observar e perceber rapidamente o que está acontecer e, também, se for portador de um forte conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo este último uma característica essencial para organizar e ajustar o processo de ensino-aprendizagem.

Para mim, a capacidade do professor conseguir fornecer informações pertinentes aos alunos depende em grande parte do conhecimento pedagógico do conteúdo que o mesmo tem e não tanto do conhecimento do conteúdo, das matérias. Com isto, pretendo afirmar que um professor que seja altamente conhecedor das

matérias que leciona e, ao mesmo tempo, um perito nas questões ligadas à gestão e organização das aulas, consegue comunicar aos alunos as informações mais importantes e de uma forma mais eficaz, quando comparado com um professor que seja altamente conhecedor das matérias que leciona, mas não tenha conhecimentos ligados à gestão e organização do ensino e da aprendizagem.

Daqui surgiu uma questão importante: Que conhecimento deve o professor privilegiar para conseguir *feedbacks* pedagógicos úteis? Na minha opinião a questão é simples, o professor deve encontrar um equilíbrio entre as duas categorias de conhecimento, adequando essa harmonia ao contexto em que atua e na procura pela garantia de um processo de ensino-aprendizagem objetivamente eficaz.

Durante o processo de estágio, como idealizado no PF e planeado ao longo do ano, o *feedback* constituiu-se como uma estratégia de ensino utilizada de forma recorrente e sistemática. O fornecimento de *feedback* por mim realizado sofreu uma grande evolução porque, inicialmente, centrava-se muito no *feedback* avaliativo, principalmente nas matérias onde tinha menos conhecimento do conteúdo e onde tinha dificuldades de identificação dos principais erros cometidos. Contudo, até ao final do processo penso que alarguei o meu espectro para *feedback* descritivo, prescritivo, avaliativo e, por vezes, interrogativo.

Considero a utilização de todos estes *feedbacks* importante, uma vez que cada um deles atuou de maneira diferente no processo de ensino-aprendizagem e os próprios alunos da turma tiveram respostas distintas aos tipos de *feedbacks* que lhes foram fornecidos. A qualidade e frequência do *feedback* produzido foram melhorando com o avançar do ano de estágio e posso declarar que atualmente sei reconhecer de forma eficiente os erros mais repetidos nos gestos técnicos das diferentes matérias lecionadas, bem como os principais *feedbacks* que devem ser fornecidos para combater esses mesmos erros.

Sem dúvida, o fornecimento de *feedback* foi necessário para que os alunos atingissem sucesso na aprendizagem e cada tipo de *feedback* foi utilizado por mim com um certo objetivo. Com os *feedbacks* prescritivo e descritivo pretendi que os alunos realizassem bons desempenhos em determinadas tarefas, com o *feedback* avaliativo pretendi que os alunos percebessem se realizavam com sucesso uma determinada tarefa, com o *feedback* interrogativo pretendi que os alunos realizassem uma reflexão, uma introspeção e uma autoavaliação sobre o seu desempenho e percebessem onde podiam melhorar.

Considero ter utilizado com mais regularidade os *feedbacks* prescritivo e descritivo porque os alunos estavam numa fase de pouca autonomia e de realização de vários erros, sendo necessário motivá-los para a prática e ajudá-los a entender e

identificar os seus erros, com o grande objetivo de que estes evoluíssem nas suas aprendizagens. O *feedback* interrogativo teve algumas restrições e uma especial atenção na sua utilização porque grande parte dos alunos não tinha a capacidade para perceber o que lhes era dito, acabando por dar respostas aos *feedbacks* completamente desajustadas e fora da linha de pensamento dos mesmos. A pouca utilização deste *feedback* deveu-se, claramente, ao contexto de aula e não à pouca importância que atribuo ao mesmo, até porque o considero bastante importante para o processo de ensino-aprendizagem devido ao papel reflexivo que este oferece aos alunos.

Quanto à afetividade, os *feedbacks* fornecidos eram na sua maioria positivos, isto porque pretendia aumentar a motivação e o empenho dos alunos nas tarefas propostas e, por isso, pretendia influenciar emocional e cognitivamente os alunos através do reforço positivo.

Os *feedbacks* fornecidos variaram, ainda, quanto à sua direção porque foram fornecidos de forma individual, quando o erro era específico de um determinado aluno, e de forma coletiva, quando o erro era comum na maioria dos alunos de um determinado grupo ou na maioria dos alunos de toda a turma. Através da observação de aulas gravadas e, também, pela consciencialização da minha atuação nas aulas foi possível verificar que apesar de diferenciar a direção do *feedback* fornecido, tendencialmente produzia muito mais *feedbacks* individuais e a pequenos grupos de alunos do que *feedbacks* à turma.

Ao longo do tempo fui tentando trabalhar o equilíbrio entre as diferentes direções do *feedback* e tentei proporcionar mais momentos de *feedback* à turma, isto devido ao facto de a “paragem da atividade da aula para clarificar os critérios comportamentais da prestação, formalizando as expectativas do professor face à tarefa” (Onofre, 2000, p. 79) é uma característica encontrada nas aulas onde os alunos têm elevados índices de empenho e de sucesso. Apesar disso o *feedback* dirigido à turma quase nunca se sobrepôs ao *feedback* individual, muito devido ao tipo de organização adotado nas aulas, pois estas eram concretizadas numa lógica de estações onde os alunos trabalhavam objetivos e competências diferentes em simultâneo.

Em relação aos estilos de ensino, estes são uma das várias estratégias de ensino que potenciam uma relação harmoniosa entre os objetivos pedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem que, posteriormente, define o sucesso do ensino (Mosston & Ashworth, 2008). Assim, ao longo de todo o ano letivo, os estilos de ensino por mim utilizados dependeram da etapa em questão, do ritmo de aprendizagem dos alunos, das características da turma e, ainda, das necessidades dos diferentes alunos. Para além disso, os estilos de ensino utilizados seguiram uma sequência lógica de progressão, uma vez que iniciei a lecionação de aulas com estilos convergentes e à

medida que o ano avançou e a autonomia dos alunos aumentou passei a utilizar estilos de ensino divergentes.

Esta decisão tomada apoiou-se no facto de os estilos de ensino convergentes facilitarem a organização da aula, sendo o professor responsável pelas decisões tomadas, aumentando o controlo dos alunos. E, também, no facto de os estilos de ensino divergentes permitirem uma maior autonomia de trabalho por parte dos alunos, competência que os alunos não tinham adquirida, dando ao professor maior liberdade para acompanhar as aprendizagens dos alunos. Desta forma, utilizei ao longo do ano letivo os estilos de ensino por comando, por tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo e descoberta guiada.

O estilo de ensino por comando foi utilizado, preferencialmente, nas fases de aquecimento das aulas, bem como em matérias mais técnicas, onde necessitei de ter o controlo de todos os alunos e servir de exemplo para os mesmos, como o voleibol. O estilo de ensino por tarefa foi frequente, pois foi utilizado nos JDC e desportos de raquetes e permitiu que os alunos adquirissem alguma autonomia, dando-lhes a oportunidade de gerir o ritmo de execução das tarefas. Para além disso, possibilitou que eu acompanhasse a prática dos alunos, fornecendo mais *feedback*. O estilo de ensino recíproco foi utilizado em algumas tarefas propostas, sobretudo nas matérias de ginástica e de atletismo, uma vez que permitiu aos alunos aprenderem a executar as tarefas na prática e, também, a saber observá-las e identificar os critérios de êxito que eram realizados corretamente, os que deviam ser melhorados e os que não eram cumpridos. O estilo de ensino de autoavaliação foi utilizado com o objetivo de os alunos realizarem uma avaliação do seu próprio desempenho, fazendo com que tomassem consciência do seu nível de realização nas diferentes matérias e percebessem quais os aspetos que precisavam de ser melhorados. O estilo de ensino inclusivo foi utilizado, principalmente, na matéria de ginástica com a finalidade de criar variantes de execução na própria tarefa proposta que eram selecionadas pelos alunos.

De realçar que, todas estas suposições não impossibilitaram de forma alguma a utilização de outros estilos de ensino na leção de uma dada matéria. Até porque uma mesma matéria trabalhada por grupos de trabalho diferentes pôde levar à simultaneidade de mais do que um estilo de ensino, ou seja, os grupos poderiam estar a trabalhar em estilos de ensino diferentes.

Utilizei, ainda, mais perto do final do ano letivo o estilo de ensino de descoberta guiada na matéria de dança, onde os alunos tiveram a oportunidade de escolher e ensaiar várias soluções para o problema colocado por mim: a realização de um esquema de aeróbica que contemplasse os passos básicos trabalhados nas aulas. Durante esta atividade de exploração apenas acompanhei o processo de descoberta,

estimulando e sancionando a solução adequada à situação problema. Este estilo de ensino permitiu aos alunos lidar com a capacidade de liderar, de sucesso e de frustração e, ainda, permitiu trabalhar a manutenção de um clima de aceitação e de paciência.

Para terminar a reflexão da dimensão instrução, a partir da 2ª etapa do processo de ensino-aprendizagem houve a necessidade de construir tarefas diferentes consoante os níveis de desempenho dos alunos e percebi que era essencial que ao longo das aulas existisse cada vez mais uma individualização do ensino e foi isso que tentei realizar ao longo do ano letivo. Existiu a necessidade, algumas vezes, de alterar as tarefas que tinham sido planeadas devido a três fatores importantes. O primeiro estava ligado à apropriação das tarefas a um determinado grupo de nível, ao facto de a tarefa não desenvolver de forma eficaz as necessidades, as motivações e o empenho dos alunos. O segundo foi a necessidade de reajustamento das tarefas das aulas devido às condições climáticas, pois o espaço de aula era modificado. E, por último, a verificação prática das tarefas idealizadas.

Se tivesse uma solução imediata planeada para esse reajustamento da tarefa, realizava essa alteração durante a própria aula, caso isso não acontecesse planeava tarefas diferentes para as aulas seguintes das matérias em causa, refletindo sempre sobre o grau de concordância entre os objetivos das tarefas e os objetivos específicos que estavam planeados para os níveis de desempenho dos alunos.

A capacidade de ajustamento das tarefas foi melhorando com o passar do ano letivo, até porque no início era bastante difícil realizar esta situação por estar muito concentrado com o cumprimento rigoroso do planeamento construído.

Para além deste processo de pensamento, as adaptações realizadas nas diferentes aulas tiveram por base um processo de negociação com os alunos que está relacionado com a ecologia da aula de EF, Figura 2.



Figura 2. Ciclo do sistema de tarefa

Fonte: Adaptado de M. Onofre, 2000, *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

As particulares da turma com que trabalhei durante este ano de estágio possibilitaram a realização de vários processos de negociação tendo por base a agenda social dos alunos. Isto porque, de um lado, tinha um grupo de alunos muito motivados e disciplinados que procuravam tarefas com desafios e, de outro lado, tinha alunos que procuravam esforçar-se o mínimo possível nas tarefas da aula. Houve ainda um grupo de alunos, mais neutro, que aceitava com passividade todas as minhas tarefas propostas.

Assim, se durante a aula verificasse que uma determinada tarefa não estava a ser realizada corretamente pelos alunos e se desencadeasse um processo de negociação de forma a reduzir ou a aumentar a sua exigência, tentava perceber se a tarefa estava realmente inadequada às capacidades dos alunos ou se era, simplesmente, um momento de falta de empenho dos alunos, de realização de comportamentos fora da tarefa ou de compromisso com a tarefa ou com a matéria em questão. Estas situações de negociação ocorreram esporadicamente e apenas introduzi ligeiras alterações às tarefas que, realmente, considerei inadequadas. Nos momentos de negociação onde considerei que as tarefas estavam a atingir os níveis de desempenho e de motivação pretendidos adotei uma postura mais exigente, onde impus a minha posição, não deixando que o processo de negociação desvirtuasse o cumprimento dos objetivos das tarefas e da própria aula.

5.2. Dimensão organização

A dimensão organização envolve tarefas como “gerir os espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão” (Onofre, 1995, p. 86). Na minha opinião esta dimensão influencia menos a atividade de aprendizagem dos alunos do que a dimensão instrução, contudo é uma condição fundamental para o bom funcionamento das aulas.

Durante a 1ª etapa do processo de ensino-aprendizagem, a AI, existiu a preocupação com a criação e consolidação de regras e rotinas, algo previamente pensado na construção das tarefas a realizar durante o ano de estágio no PF. Nas primeiras aulas comecei por estabelecer algumas dessas regras e rotinas e aproveitei, também, as que já estavam criadas pelo GDEF, cumprindo as diretrizes definidas e poupando tempo e trabalho na elaboração das mesmas.

Após o término da 1ª etapa, considerei que os alunos respeitavam a maioria das regras de funcionamento das aulas e tinham algumas rotinas já instaladas, contudo, continuei o trabalho da consolidação de rotinas na 2ª etapa de modo a garantir momentos de instrução, de transição, de organização e de arrumação do material completamente organizados.

No decorrer das aulas da 2ª etapa apliquei todas as regras e rotinas que tinham sido aprendidas durante a A1, pois era importante que os alunos não perdessem o que já estava consolidado, mantendo a coerência ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Existiu a necessidade de criar algumas rotinas novas durante a 2ª etapa, como a explicação dos exercícios propostos para as aulas através de esquemas desenhados no quadro ou de demonstração pormenorizada dos mesmos, como já abordado no subcapítulo anterior. Estas rotinas permitiram que nas aulas seguintes não fosse necessário utilizar muito tempo para as explicações e demonstrações dos exercícios já conhecidos pelos alunos. Contudo, durante as aulas e conferências com as orientadoras da escola e da faculdade, percebi que não devia apenas transmitir quais eram os exercícios propostos para as aulas, mas sim confirmar que todos os alunos os conheciam e os percebiam, através de questionamento ou de um pedido de demonstração rápida.

No final da 2ª etapa, percebi que as rotinas e as regras de funcionamento das aulas estavam praticamente consolidadas, o que me deixou muito satisfeito e de acordo com a calendarização realizada, no PF, para essa tarefa. Os alunos sabiam como se processavam os momentos de instrução, de transição, de organização e de arrumação do material e, ainda mais importante, respeitavam-me e respeitavam os colegas. A consolidação destes aspetos permitiram-me, durante a 3ª e a 4ª etapas, focar mais a minha atenção nas aprendizagens efetivas dos alunos, na observação dos erros cometidos, no fornecimento de *feedback* e acompanhamento das tarefas. O trabalho neste âmbito persistiu durante todo o ano com a finalidade de alcance de níveis elevados de autonomia, por parte dos alunos da turma.

No início das aulas, depois de passarem os 5 minutos de tolerância, realizava a marcação das presenças e quem chegava depois dessa tolerância tinha falta de pontualidade. Depois da marcação das presenças, realizava uma breve instrução inicial sobre o modo de funcionamento da aula e o aquecimento. Todos estes pontos pertenceram à parte inicial das aulas. Na parte principal realizava-se o trabalho dos objetivos propostos para as aulas e a parte final foi sempre composta pela arrumação do material, por um pequeno relaxamento ou alongamentos e por um balanço final.

No início do 1º período, uma das minhas maiores dificuldades foi estipular tempos parciais e tempos totais de cada uma das tarefas das aulas. Nas primeiras aulas, demorava muito menos tempo do que aquele que tinha sido estabelecido nas tarefas de instrução, de explicação das tarefas, de arrumação do material e de balanço final. Isto levou à necessidade de realizar pequenas adaptações ao longo das aulas e, após algumas delas, entendi que a distribuição do tempo já estava bem definida.

No início do ano de estágio, a colocação do material foi, maioritariamente, realizada por mim, enquanto os alunos realizavam a corrida inicial de aquecimento ou até mesmo antes do início da aula. Quando se alterava a tarefa proposta ou quando se terminava a parte principal da aula, eram os alunos que montavam ou arrumavam o material e eu encarregava-me de distribuir tarefas por toda a turma ou por um grupo de alunos, dependendo da quantidade de material, de modo a tornar estes momentos rápidos e eficazes.

A inclusão dos alunos nas tarefas de montagem e arrumação do material teve como propósito a obtenção de um grau de autonomia elevado, pelos mesmos, neste tipo de atividades.

A organização dos alunos variou um pouco consoante os objetivos das aulas, das matérias lecionadas e dos espaços de aula. Por vezes a turma foi dividida em grupos de trabalho, devido ao trabalho por estações, outras vezes foram realizadas tarefas para toda a turma ao mesmo tempo.

A grande dificuldade na organização dos alunos no 1º período, foi o facto de a formação de grupos estar sempre em concordância com os níveis de desempenho dos alunos. Este acontecimento levou a que alguns alunos se acomodassem, principalmente nos grupos inferior e superior, levando a comportamentos desviantes da tarefa, brincadeiras e à não realização das atividades propostas.

Existiram algumas aulas onde formei grupos heterogéneos, quanto ao nível de desempenho dos alunos nas matérias trabalhadas. E a formação deste tipo de grupos permitiu que os alunos se ajudassem entre si, que os alunos do grupo inferior aumentassem os seus níveis de empenho e de motivação nas tarefas propostas e, ainda, permitiu um maior controlo da disciplina da turma, uma vez que foi possível dividir os alunos mais problemáticos pelos diferentes grupos.

Claro que a utilização recorrente deste tipo de grupos não é aconselhável, porque não permite um aprofundamento do trabalho das necessidades específicas dos diferentes alunos como a constituição de grupos homogéneos em relação ao nível de desempenho permite. Assim, nas 3ª e 4ª etapas do processo de ensino-aprendizagem optei pela formação de grupos homogéneos, quanto ao nível de desempenho, nas fases de aprendizagem de novos objetivos e competências e pela formação de grupos heterogéneos, quanto ao nível de desempenho, nas fases de desenvolvimento e consolidação desses mesmos objetivos e competências. Com esta formação de trabalho o processo de ensino-aprendizagem foi mais efetivo, adequado e não foi monótono para os alunos, aspeto importante para manter os níveis de empenho e de motivação dos mesmos.

O que pretendo afirmar com isto é que a organização dos alunos teve por base não só os pressupostos da inclusão de todos os alunos e da diferenciação do ensino como, também, a necessidade de controlo do empenho, da motivação e da disciplina de todos os alunos da turma.

Outro aspeto que verifiquei na organização dos alunos foi a importância que o fator competitivo tinha para os mesmos. Quando a tarefa proposta tinha alguma competitividade, o nível de empenho e de motivação dos alunos alterava-se de uma forma significativa, esta alteração foi bastante visível no grupo de nível inferior da turma.

Depois de me aperceber desta situação tentei otimizar o empenho dos alunos através deste fator, utilizando-o de forma a gerir corretamente o processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode ser visto como um motivador natural do comportamento humano. Não incuti a crença de que só os mais fortes venciam e os mais fracos eram excluídos, mas sim preocupei-me com a superação individual e com os valores coletivos.

5.3. Dimensões disciplina e clima relacional

A dimensão disciplina refere-se às maneiras de “promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar” (Onofre, 1995, p. 88). Já a dimensão clima relacional diz respeito aos três níveis relacionais que dependem do trabalho pedagógico do professor, a “relação entre o professor e o aluno (...) as relações entre os alunos do grupo e a relação de cada um deles com as atividades de aprendizagem” (Onofre, 1995, p.93).

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem tentei encontrar um equilíbrio na relação entre mim e os alunos da turma. Para isso adotei uma postura de autoridade e de afetividade, que respeitasse os limites da relação professor-alunos e que proporcionasse um relacionamento positivo.

Tentei, também, valorizar os comportamentos positivos e adequados às tarefas propostas, para toda a turma tomar conhecimento, e repreender os comportamentos desviantes. Tudo isto com o principal objetivo de criar e manter um clima adequado ao ensino.

Penso que as situações de indisciplina durante as aulas foram quase residuais. Esta situação, na minha perspetiva, deveu-se à boa relação que existiu entre professor-alunos e entre os próprios alunos e, também, ao excelente clima de aula que tentei proporcionar. Mesmo assim, tentei punir os comportamentos fora da tarefa sempre que ocorriam e, no final da aula, fazia uma reflexão acerca do que poderia ter levado ao

comportamento em questão, tentando encontrar uma explicação e procurando encontrar formas para o modificar ou para o extinguir.

Todos os alunos são diferentes e, desse modo, algumas medidas adotadas resolvem os problemas encontrados e outras medidas podem não causar os efeitos esperados. Desta ideia surge a importância do professor ter a capacidade de reagir a cada situação conforme o contexto e os alunos que estão envolvidos na mesma.

Por vezes, durante o ano, existiram alunos que não demonstravam energia nem motivação para a realização das tarefas propostas, sendo que essa tomada de atitudes dificultava a minha prestação na condução das aulas à turma. Essa falta de motivação dos alunos era vista como algo que deveria ser alvo de preocupação e, por essa razão, encontrava-se inventariada no PF, mais propriamente nas dificuldades que deveriam ser ultrapassadas. Várias vezes refleti sobre este tema, o que me levou a colocar duas hipóteses, ou o problema estava nos exercícios propostos ou os alunos não estavam motivados para a prática da disciplina. Com a observação de aulas de outras turmas, onde eram realizados os mesmos exercícios, cheguei à conclusão de que o problema estaria mais sobre a hipótese dos alunos não estarem interessados pela EF.

Assim, durante todo o 2º período, experimentei várias estratégias para colmatar o problema do empenho e da motivação de alguns alunos. As estratégias utilizadas foram a alteração dos grupos de trabalho, ou seja, a flexibilidade de trabalho tanto em grupos homogêneos como em grupos heterógenos; a utilização de fichas formativas, de modo a dar mais importância e significado ao papel dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem; a intervenção realizada durante as situações de aprendizagem, isto é, realizar as tarefas com os alunos de modo a aumentar o sucesso alcançado nas mesmas, melhorando o nível de jogo e elevando a confiança de todos; a realização de aulas do tipo massivo, agrupando os alunos com mais dificuldades de modo a conseguir fornecer-lhes mais *feedback* e acompanhá-los nas diversas execuções realizadas; e a realização de situações de aprendizagem que apelavam mais à competição, proporcionando um maior empenho dos alunos.

No final do ano de estágio, senti que consegui cativar a maioria dos alunos que se empenhava menos nas tarefas propostas e que se sentia menos capaz de realizar as situações de aprendizagem das aulas. E, para mim, isto deveu-se muito às diferentes estratégias utilizadas em conjunto com o grande fornecimento de *feedback* positivo e com o grande incentivo dado, por mim, aos alunos. Desta conjuntura retiro que, a motivação difere sempre de aula para aula, de aluno para aluno e de grupo para grupo. Existem alunos que gostam mais de determinadas matérias e nas aulas em que essas são realizadas estão mais motivados para a prática, ao contrário do que acontece quando as aulas englobam as matérias que eles menos gostam.

Ainda dentro desta temática, desenvolvi durante a 3ª unidade de ensino da 3ª etapa uma estratégia para combater a falta de motivação e de empenho e, também, a pouca autonomia da turma nas tarefas de aptidão física. O plano executado contou com a realização de um vídeo com exercícios de aptidão física adequados aos objetivos e às competências que estavam a ser trabalhados pelos alunos. Esse vídeo era composto por um modelo de execução dos exercícios e por músicas atuais que os alunos gostavam. Com a utilização deste vídeo, o empenho, a motivação e a própria autonomia dos alunos na execução dos exercícios aumentou bastante, pelo que posso afirmar que a utilização do mesmo foi uma estratégia altamente positiva, não só pelo trabalho de qualidade que desenvolvi como, também, pelos resultados visíveis obtidos na execução dos alunos.

Todas estas diversas e pertinentes estratégias de ensino utilizadas permitiram que eu atingisse competências enquanto professor que considero muito importantes e que melhoraram a minha intervenção de ensino. Foram elas a diferenciação de ensino, a inclusão, a criação de progressões pedagógicas para cada grupo de nível e o aumento da motivação intrínseca com foco do processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados alcançados, que estavam presentes no PF construído no início do ano letivo.

5.4. Outras experiências de condução de ensino

A experiência de horário completo (semana letiva a tempo inteiro), a lecionação de aulas de EF a turmas do 2º ciclo, a lecionação de aulas de educação e expressão físico-motora a uma turma do 1º ciclo, a análise das aulas gravadas e as observações realizadas foram tarefas de estágio vividas que aumentaram bastante as minhas competências enquanto futuro professor de EF.

Na minha opinião, todas estas tarefas foram experiências que podem ser resumidas em quatro palavras-chave essenciais: a observação, o planeamento, a lecionação e a reflexão.

A observação foi fundamental porque através dela adquiri mais conhecimento em relação à condução do ensino das matérias e à gestão e organização dos espaços, materiais e alunos. Conclui que cada professor se adapta às turmas com que trabalha, muda a sua forma de intervenção.

A semana letiva a tempo inteiro e a lecionação de aulas de EF a turmas do 2º ciclo e de aulas de educação e expressão físico-motora a uma turma do 1º ciclo foram experiências onde atingi alguns objetivos de formação profissional: enriquecer o meu conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do conteúdo das várias matérias que foram lecionadas; adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferentes faixas etárias onde atuei, por meio da lecionação de aulas a vários anos de

escolaridade; aprender modos de minimizar e reagir a comportamentos fora da tarefa e climas de aulas menos positivos; e, também, a lidar com alunos problemáticos ao nível do comportamento e disciplina. As conversas com os professores das turmas no final das aulas dadas e a receção de *feedbacks* e/ou críticas construtivas acerca da minha atuação foi uma mais valia não só porque me permitiram melhorar aspetos de uma aula para a outra, como permitiram aumentar o meu espetro de estratégias e competências ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Estas tarefas proporcionaram-me boas experiências, deram-me a possibilidade de ter contacto com um horário completo, ofereceram-me a oportunidade de ter contacto com o trabalho dos outros professores do GDEF e ter contacto com um grande número de alunos da escola.

As aulas gravadas permitiram-me observar, de forma mais aprofundada e criteriosa, os meus comportamentos e os dos alunos e realizar, posteriormente, uma reflexão e modificação de alguns comportamentos.

Acredito que estas experiências foram bastante importantes para o meu processo de formação, pois experienciei várias formas de lecionação e de gestão de aulas e, ainda, contactei com alunos de diferentes níveis de desempenho, desde alunos que não tinham o nível introdutório consolidado até alunos com nível avançado.

5.5. Condução de ensino em desporto escolar

Durante este processo de estágio aprofundei o meu conhecimento sobre o ténis de mesa, muito devido à necessidade de coadjuvar os treinos do grupo-equipa. Toda a aprendizagem desse conhecimento deveu-se à consulta de informação e visionamento de vídeos sobre o ténis de mesa e, também, às conferências realizadas com a professora responsável pelo grupo-equipa.

Sinto que durante este ano evolui tanto ao nível da organização das tarefas, da gestão do material, da gestão dos alunos praticantes como ao nível do fornecimento de *feedback* pedagógico de qualidade.

Ao longo do ano letivo, não tive medo de intervir durante os treinos para corrigir os erros dos alunos, ensinar-lhes habilidades novas e sugerir tarefas de aprendizagem. Isto ocorreu porque aproveitei esta área de intervenção para aumentar o meu foco sobre a matéria de desportos de raquetes e porque me foi dada liberdade para tal, pela professora do núcleo de DE.

Nos primeiros treinos do grupo-equipa, o meu *feedback* foi na sua maioria avaliativo e prescritivo, contudo, com o passar do tempo passou a ser mais variado e tinha em conta o contexto em que era fornecido, conseguindo ser avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. Os *feedbacks* prescritivo e descritivo pretendiam que os alunos realizassem com um bom desempenho um determinado gesto técnico, o

feedback avaliativo pretendia que os alunos percebessem se realizavam com sucesso ou insucesso uma determinada tarefa proposta e o *feedback* interrogativo pretendia que os alunos realizassem uma reflexão sobre o seu desempenho e, assim, percebessem onde poderiam melhorar, sendo este tipo de *feedback* mais direcionado para alunos com um nível de desempenho mais elevado.

6. A Atuação no Contexto Escolar

Para além de todo o envolvimento com o planeamento, avaliação e condução de ensino em EF e no DE, durante o estágio realizei várias atividades relacionadas com a EF, com o GDEF e com a direção de turma. Gostei de intervir em todas estas situações e percebi que, quanto mais me envolvi e empenhei, maior e melhor se tornou o meu conhecimento e a minha experiência.

6.1. Projeto de investigação-ação

Considero que a realização deste tipo de projetos tem um potencial essencial para recolher dados e informações sobre diferentes temas que podem suscitar preocupações nos docentes de uma escola e, ainda, para produzir soluções e planos de ação para resolver as problemáticas identificadas. Acrescentando a este potencial as características das escolas, penso que estas podem ser vistas como contextos ideais para o desenvolvimento deste género de trabalhos.

6.1.1. Identificação e justificação do problema encontrado

Todo o projeto de investigação-ação se sustentou num trabalho colaborativo com a minha colega de NE e o primeiro passo de concretização do mesmo foi a procura por problemáticas que considerávamos mais relacionadas com a nossa área de interesse, dentro do contexto escolar. Após a análise e reflexão do projeto educativo e a realização de conversas informais com alguns professores de EF, o problema identificado foi a importância que os alunos do 3º ciclo do ensino básico da EBSGB davam à aptidão física.

A escolha desta problemática de investigação teve em conta um indicador observado na escola, que foi a existência de diferenças relevantes na importância dada à aptidão física nos questionários de caracterização de turma construídos e aplicados pelo NE, às turmas do 8º ano de escolaridade no início do ano letivo 2018/2019.

Considerámos de grande importância a investigação desta temática devido a várias razões. Primeiro, a aptidão física é considerada uma das áreas do quadro de extensão da EF que define o sucesso dos alunos na disciplina e faz parte de algumas

finalidades da EF. Essas finalidades são “melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno e promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas” (Ministério da Educação, 2001, p. 6).

Para além destes aspetos mais teóricos, a aptidão física é um conceito que se relaciona com a temática da saúde e, por isso, considerámos uma temática importante e da preocupação da sociedade atual. Por fim, acreditámos que esta área era fundamental para a formação eclética de todos os alunos e as pesquisas mostram que esta está muito relacionada com o rendimento académico dos mesmos (Sardinha, Marques, Martins & Palmeira, 2014).

Como tal, o objetivo do projeto foi perceber a relação entre a perceção que os alunos do 3º ciclo, da EBSGB, tinham sobre o que representava a aptidão física e os resultados que os mesmos obtiveram nos testes de aptidão física do *Fitnessgram*.

6.1.2. Variáveis e procedimentos do projeto

Para este projeto as variáveis foram a perceção sobre a aptidão física (variável dependente), os resultados dos testes de aptidão física (variável independente), o sexo (variável atributiva) e o ano de escolaridade (variável atributiva) dos alunos.

De forma a avaliar a perceção que os alunos tinham sobre o que representava a aptidão física, os mesmos responderam a um conjunto de questões adaptadas da versão portuguesa do *Physical Self-Perception Profile* (PSPP), Perfil de Auto-Perceção Física (PSPPp), construído por Fonseca, Fox e Almeida (1995).

No questionário utilizado, a questão nº 4 era adaptada do PSPPp e pretendia recolher dados sobre as perceções dos alunos relativamente a si próprios no que concerne a vários aspetos do seu ‘eu físico’ (Fonseca & Fox, 2002). De todas as subescalas do PSPPp apenas foram utilizadas para este estudo as da condição física e da força física, pois eram as que se adequavam mais ao mesmo.

Com vista a aplicar o questionário, a 9 turmas do 3º ciclo do ensino básico, conversámos informalmente com os professores de EF e solicitámos a participação das suas turmas. A aplicação dos questionários ocorreu no início de uma aula de EF e teve a duração de aproximadamente 10 minutos, com a presença de uma pessoa responsável pelo projeto, para esclarecer dúvidas. O preenchimento dos questionários, ocorreu no período de 4 a 22 de fevereiro de 2019. Os resultados dos testes de aptidão física dos alunos foram obtidos através da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* e essa aplicação foi da responsabilidade dos professores de EF das turmas pertencentes à amostra.

6.1.3. Principais resultados obtidos no projeto

Com o projeto de investigação-ação observou-se que existia uma correlação positiva entre a percepção sobre a aptidão física e os resultados dos testes de aptidão física, levando a concluir que os alunos que apresentavam melhores resultados nos testes do *Fitnessgram* tinham, igualmente, uma melhor percepção sobre a aptidão física.

As percepções sobre a aptidão física têm um papel importante nos estilos de vida das crianças e dos jovens porque orientam todos os comportamentos dos mesmos e neste projeto os resultados demonstraram que os alunos tinham uma percepção positiva sobre a aptidão física, apesar desta se encontrar no limiar entre o que era considerado uma percepção negativa e uma percepção positiva. Este facto dever-se-á ao papel que os professores da escola assumem, dado que os valores de referência para a zona saudável e as classificações que são atribuídas a cada um dos desempenhos alcançados nos testes do *Fitnessgram* são do conhecimento de todos os alunos antes e após a realização dos mesmos. Este parecer foi sustentado por um estudo que verificou que se os alunos tiverem acesso aos valores de referência, para a zona saudável, terão tendência para apresentar uma melhor percepção sobre a aptidão física (Santos et al., 2014).

No estudo citado anteriormente, os resultados afirmavam que mais de metade das crianças e adolescentes portugueses estavam na zona saudável dos testes de aptidão física cardiorrespiratória e dos testes de força (Santos et al., 2014). O nosso projeto está enquadrado com este aspeto, uma vez que quando foram comparados os alunos na zona saudável com os alunos FZS, existiu um maior número de alunos na zona saudável, para todos os testes de aptidão física realizados.

Neste projeto analisou-se, também, o tema controverso das diferenças entre crianças de diferentes sexos na variável da percepção sobre a aptidão física. O que se observou foi que existiam diferenças significativas na percepção sobre a aptidão física entre rapazes e raparigas, o que foi ao encontro do estudo que evidenciou que as pessoas que relatam ter boa ou excelente aptidão física são, maioritariamente, do sexo masculino (Tejero-González, 2014). Do mesmo modo, os resultados obtidos neste projeto estavam em consonância com o estudo que provou que os rapazes têm níveis significativamente maiores de percepção de força física, de competência desportiva, de condição física, de atratividade corporal e de autoestima física em comparação com as raparigas (Lubans, Morgan & McCormack, 2011). E, ainda, de acordo com o estudo que verificou que os rapazes têm percepções mais positivas em relação a comportamentos relacionados com a saúde quando comparados com as raparigas (Ilona, Raili & Lasse, 2012).

O projeto verificou que em cada um dos diferentes anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, quanto melhores eram os resultados obtidos nos testes do *Fitnessgram* melhor era a percepção dos alunos sobre a aptidão física, sendo que a correlação era mais fraca nos alunos do 8º ano. Percebeu-se, ainda, que os alunos que cumpriram os resultados para estarem na zona saudável, exibiam uma melhor percepção sobre a aptidão física, quando comparados com os alunos que não cumpriram esses resultados e, por isso, se encontravam FZS.

6.1.4. Conclusões do projeto

Através do projeto foi possível assumir que os alunos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico da EBSGB, de um modo geral, percecionavam positivamente a aptidão física, pois nos resultados do estudo obteve-se um valor positivo na variável da percepção sobre a mesma.

Estes dados provaram que os professores de EF têm realizado um trabalho importante porque têm conseguido sensibilizar os alunos para a importância da aptidão física e do facto de ser essencial atingir desempenhos que se encontrem na zona saudável, nos testes de aptidão física.

Apesar disso, o trabalho desenvolvido ainda não consegue abranger a totalidade dos alunos porque o resultado obtido na percepção sobre a aptidão física se encontrou perto do limiar entre o que era uma percepção negativa e uma percepção positiva. Perante estes factos, os professores de EF precisam de garantir que o conteúdo das suas aulas e as estratégias e metodologias utilizadas atendam às necessidades físicas e emocionais de todos os alunos. Principalmente das raparigas, dos alunos do 8º ano de escolaridade e dos alunos FZS pois foram estes grupos de alunos que apresentaram resultados mais negativos na percepção sobre a aptidão física.

6.1.5. Sugestões para a resolução dos factos encontrados

Como sugestão para minorar os problemas e factos encontrados, pensamos que os professores de EF podem assumir um papel muito importante em dois níveis de trabalho: nível psicológico e nível prático. A nível psicológico, os professores podem estimular a consciencialização dos alunos acerca da importância da aptidão física permitindo o contacto com vivências e experiências de pessoas consideradas iguais aos alunos e, também, de pessoas que são vistas pelos mesmos como ídolos, respeitando a teoria de Bandura sobre a aprendizagem social. A nível prático, os professores podem introduzir nas aulas de EF recursos materiais tecnológicos e lúdico-didáticos para o desenvolvimento da aptidão física.

Focando nos recursos materiais tecnológicos e lúdico-didáticos, acreditamos que estes aumentam a eficácia e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, adequando e potenciando esse mesmo processo. Tudo porque possibilitam a monitorização e a adaptação rápida e planeada das tarefas propostas aos alunos, diversificam os estilos de ensino que são utilizados pelos professores, facilitam as tarefas do professor relacionadas com a gestão e organização da aula, facilitam a compreensão dos alunos sobre as tarefas propostas (por exemplo, a demonstração), facilitam o processo de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação), melhoram a atenção dos alunos e aumentam a motivação intrínseca dos alunos e o desempenho dos mesmos nas tarefas propostas.

Existe nos professores de EF uma crença generalizada ligada à falta de tempo e de ferramentas para a elaboração de recursos tecnológicos, lúdicos e didáticos de aprendizagem (Baek, Jones, Bulger & Taliaferro, 2018). Por essa razão deixámos à disposição do GDEF da EBSGB três recursos, idealizados pelo NE, para o desenvolvimento da aptidão física: um vídeo *“40” a Mexer 20” Descansar*, um jogo *“Aptidão Física – Bem ou Mal... Eis a Questão”* e um conjunto de sugestões de trabalho *“Aptidão Física – The Challenge”*.

As possibilidades de aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, anteriormente referidas, puderam ser confirmadas pelo NE através da aplicação de alguns dos recursos materiais tecnológicos e lúdico-didáticos construídos às turmas com que estávamos a trabalhar no ano de estágio. Por exemplo, a utilização do vídeo *“40” a Mexer 20” Descansar* na condução das aulas, permitiu que o empenho, a motivação e a própria autonomia dos alunos na execução dos exercícios aumentasse bastante, pelo que conseguimos afirmar que a utilização do mesmo foi uma estratégia altamente positiva, devido ao trabalho de qualidade desenvolvido e aos resultados visíveis obtidos no empenho e execução dos alunos.

6.1.6. Limitações do projeto

A representatividade das conclusões obtidas para a população total dos alunos da EBSGB pode ser considerada uma limitação do estudo, apesar do mesmo se focar nos alunos do 3º ciclo do ensino básico e ser representativo dos mesmos. Este problema poderá ser ultrapassado com a realização de um estudo similar focado nos alunos do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário da escola.

As experiências de aplicação dos recursos materiais tecnológicos e lúdico-didáticos construídos poderão ser vistas como um limitador do estudo, pois não conseguimos aferir a sua aplicabilidade e aceitação em mais turmas da escola.

Os procedimentos de aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* constituíram uma limitação, uma vez que não foi verificado se os testes foram aplicados da mesma forma a todos os alunos da amostra.

Para finalizar, a aplicação do questionário poderá ter influenciado as respostas dos alunos, nomeadamente na questão relacionada diretamente com a perceção sobre a aptidão física, interferindo assim na credibilidade das respostas dadas. Isto porque a disposição dos alunos no espaço permitiu que os mesmos recorressem aos colegas para esclarecer dúvidas sobre os diferentes tópicos do questionário.

6.2. Ações de intervenção na escola

As ações de intervenção realizadas na escola foram uma masterclasse de dança, uma visita de estudo ao *Quantum Park* e, ainda, uma exposição de todas as atividades desenvolvidas pelo GDEF.

A masterclasse de dança realizou-se no dia 11 de dezembro de 2018 durante um dos intervalos do torneio de interturmas de andebol, tendo sido um trabalho colaborativo entre mim e a minha colega de NE.

Considerámos importante a realização desta ação de intervenção porque observámos que as atividades rítmicas e expressivas eram uma das matérias onde os alunos tinham mais dificuldades nas aulas de EF; notámos que era uma das matérias menos trabalhadas nas aulas, pela generalidade dos professores do GDEF; verificámos que era uma das matérias consideradas como menos importantes pelos alunos, em EF; os professores do GDEF apresentavam alguns constrangimentos, desconfortos, e algumas dificuldades em relação a esta matéria e observámos que o grupo-equipa de DE de dança era dos que apresentava menos alunos inscritos e mais desistências.

A masterclasse foi planeada para toda a comunidade escolar, tendo na sua composição aeróbica, zumba e *kizomba* e tinha como objetivos: aumentar o número de horas, da comunidade escolar, passada em AF; aumentar a associação direta entre a prática de AF e ambientes de climas relacionais positivos; aumentar a perceção, dos alunos, da importância da matéria de atividades rítmicas e expressivas; aumentar o tempo de prática e o contacto com a matéria, dos alunos, principalmente com os estilos de dança que eram avaliados em cada ciclo de ensino, na EBSGB; divulgar o trabalho que era realizado no grupo-equipa de DE de dança, promovendo um interesse dos alunos sobre o mesmo; e fornecer aos professores do GDEF algumas ferramentas básicas que ajudassem na lecionação da matéria nas aulas de EF.

Penso que a ação de intervenção cumpriu a maior parte dos objetivos a que se propôs, contudo não teve a abrangência esperada, apenas foram ao evento alunos, colegas do outro NE da escola e professores do GDEF. Para além disto, o objetivo de

aumentar a percepção dos alunos em relação à importância da matéria foi um pouco utópico, pois esta ação por si só não permite o cumprimento deste objetivo.

Através de conversas informais com os professores do GDEF e colegas do outro NE da escola que participaram na ação de intervenção e através da aplicação do questionário de avaliação previamente elaborado, foi possível perceber que a ação de intervenção teve um resultado positivo e esteve de acordo com os objetivos específicos da matéria de atividades rítmicas e expressivas dos PNEF.

A visita de estudo ao *Quantum Park* foi uma atividade idealizada pelo NE. Esta teve como objetivos o desenvolvimento das competências ligadas, no geral, à matéria de ginástica e, em específico, à disciplina de ginástica de aparelhos e, também, o desenvolvimento de relações mais positivas entre os alunos. Partindo do primeiro objetivo, foi possível o desenvolvimento de competências associadas ao conhecimento da posição correta dos segmentos corporais durante a fase de voo nos trampolins e associadas ao conhecimento dos momentos de chamada e queda.

Durante a preparação da visita de estudo houve a necessidade de definir pontos para a planificação da atividade, tais como: objetivos, disciplinas envolvidas, público alvo, local a visitar, data de realização, docentes responsáveis, orçamento admissível e custo total da visita para cada aluno.

Após a realização deste planeamento, estabelecemos contacto com o local a visitar, de forma a saber quais as condições oferecidas pelo mesmo para a visita de estudo. E, para além disso, tivemos necessidade de encontrar uma solução para o deslocamento dos alunos até ao local. Este deslocamento foi realizado a pé com a colaboração da Polícia de Segurança Pública (PSP) e todo o processo de comunicação com a PSP foi concretizado pela orientadora de escola.

Assim que as condições foram definidas, comunicámos com os diretores de turma e com a restante comunidade educativa, de forma a que não existisse qualquer inconveniente à realização desta atividade.

Depois, com os dados da visita de estudo confirmados, foi elaborado o documento que foi enviado aos EE, de forma a dar a conhecer as condições, horário e data da visita. Após a data de limite de entrega de autorizações e pagamentos, entrámos em contacto com a secretaria da escola para que o pagamento da visita à empresa responsável pelo local da visita pudesse ser realizado.

No dia da visita, o NE teve de ajustar pequenos pormenores, teve de se deslocar à direção para obter os coletes refletos, as placas de sinalização e uma declaração de idoneidade para os professores responsáveis e acompanhantes dos alunos ao local da visita.

A visita de estudo foi, por si só, uma boa oportunidade para experimentar e vivenciar o funcionamento de outros departamentos da escola, como a papelaria, a secretária, a direção e os SASE. E, também, ajudou a entender que envolve bastantes procedimentos que podem levar a que muitos professores não pretendam estar envolvidos no processo de planeamento e de organização de um evento destes. Para além disso, penso que a visita de estudo alcançou os seus objetivos, foi uma tarde bem passada, onde se verificou que os alunos se relacionaram entre si de modos muito positivos e, também, experimentaram realizar tarefas motoras que na escola não realizariam devido aos recursos disponíveis na mesma.

A exposição de todas as atividades desenvolvidas pelo GDEF foi planeada pelo NE, em colaboração com alguns professores do GDEF. A exposição teve como objetivo mostrar todo o trabalho realizado, durante o ano letivo 2018/2019, pelo GDEF, pelos grupos-equipa do DE e pelos dois NE da escola. Por isso, foi composta por posters que continham informações, classificações e fotografias relativas aos interturmas e ao corta-mato escolar, por fotografias e resultados das competições dos diferentes grupos-equipa de DE e por um pequeno conjunto de informações referentes aos projetos de intervenção-ação concretizados pelos NE de EF da escola. Para além disso, estava permanentemente a passar um vídeo de fotografias de todos os eventos desportivos e temáticos realizados durante o ano letivo, concretizado por mim e pela minha colega de NE, e estavam expostos materiais desportivos com vista a tornar mais apelativa e atrativa toda a exposição.

Esta ação de intervenção esteve em exibição durante a semana de 27 a 31 de maio de 2019 e tendo em conta o parecer que nos foi dado pelos elementos da direção da escola, a mesma teve a afluência de bastantes alunos, professores e funcionários. Penso que toda a exposição foi bem idealizada e gerenciada porque os *feedbacks* fornecidos pelos professores de EF, pelos colegas do outro NE, pelos funcionários e pelos professores de outras disciplinas foram bastante positivos e possuidores de um sentimento de agrado com o resultado da exposição.

6.3. Participação em atividades de educação física

Particpei, também, noutras atividades do GDEF como os torneios interturmas e o corta-mato escolar. Nestas atividades realizei bastantes tarefas diferentes como a montagem e arrumação do material, a organização dos jogos, a supervisão das mesas de árbitros e, em algumas atividades, estive envolvido em todo o processo de planeamento, onde ajudei na introdução dos dados dos participantes no computador e na afixação de informações para os alunos.

No geral, gostei bastante de participar em todas estas atividades do GDEF e delas retiro algumas considerações relevantes, como a importância do planeamento prévio e a importância de uma boa gestão dos recursos espaciais e humanos. Também considero fundamental que haja um trabalho colaborativo e de cooperação entre todos os professores, onde a comunicação entre todos é fundamental. Durante as atividades é essencial que todos sejam capazes de cumprir as suas tarefas e, também, é importante que sejam capazes de auxiliar nas tarefas que estão a obter menos sucesso, mesmo que essas não estejam ao seu cargo.

6.4. Acompanhamento da direção de turma

No início do ano letivo participei na reunião geral de diretores de turma do ensino básico, de onde retirei algumas informações importantes que me ajudaram a guiar todo o processo inicial de direção de turma. Esta reunião sustentou-se em várias premissas, uma delas estava associada ao facto de os diretores de turma funcionarem como elos-de-ligação entre a escola e o meio envolvente e, por isso, deverem promover o envolvimento dos EE na vida escolar dos educandos (Ferreira, 2009). Um facto interessante desta reunião, que me suscitou alguma inquietação, foi quando se afirmou que existia uma falta de intervenção dos pais e dos EE na escola e todos os diretores de turma concordaram com a situação, sendo que alguns afirmaram que dessa forma o processo de ensino-aprendizagem decorria melhor. Esta tomada de posição de alguns diretores de turma vai ao encontro do que a literatura comprovou, pois existem discordâncias nas conceções e atitudes que os diretores de turma exibem na relação educativa com os EE, apesar de se saber que existe uma presença mínima e passiva dos EE na escola e de estar comprovado que uma relação positiva entre estes dois elementos traz importantes benefícios para a educação e para o ensino (Ferreira, 2009).

Depois dessa reunião iniciei, em cooperação com a diretora de turma, a organização do dossier de turma, a preparação da reunião de apresentação aos alunos e EE e da primeira reunião de EE. Assisti às reuniões de uma forma passiva, apenas para observar e obter algumas informações, e verifiquei efetivamente que o diretor de turma deve ter a capacidade de guiar e medir as interações entre os diferentes elementos que compõem a comunidade escolar, conseguindo consensos relativamente aos objetivos a atingir, que levem à aprendizagem efetiva dos alunos (Clemente & Mendes, 2013).

Ao longo do ano letivo, reuni com a diretora de turma semanalmente para tratar de assuntos disciplinares, administrativos e pedagógicos. E percebi, efetivamente, que o diretor de turma desempenha vários tipos de funções (Marques, 1996), e intervém sobre duas grandes áreas: a docência e a gestão (Boavista & Sousa, 2013).

Durante este processo foi possível criar uma boa relação com a diretora de turma, que se mostrou muito acessível, comunicativa e procurou partilhar todas as informações da turma comigo, trabalhávamos de forma colaborativa e cooperativa nas tarefas associadas à direção de turma. Tudo isto se enquadra com as competências que a literatura destaca para um diretor de turma: a disponibilidade, a capacidade de diálogo e de liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação (Boavista & Sousa, 2013).

Uma grande tarefa realizada no âmbito do acompanhamento da direção de turma foi o estudo de turma. Para a recolha de todos os dados que contemplavam o estudo de turma foram utilizados o questionário de caracterização da turma do agrupamento de escolas D. Maria II, denominado de modelo B7, o questionário de hábitos desportivos e o teste sociométrico. A seleção e aplicação do questionário de caracterização da turma foi da responsabilidade da diretora de turma em ligação com o que foi acordado na reunião geral de diretores de turma do ensino básico. A seleção e aplicação do questionário de hábitos desportivos e do teste sociométrico foi da minha responsabilidade, sob a supervisão da orientadora de escola.

Inicialmente, não dei muita importância aos resultados que seriam obtidos no estudo de turma, contudo depois de o realizar compreendi algumas das suas vantagens e percebi que é um estudo pertinente, não só para a direção de turma como, também, para todos os professores do CT.

A pedido da diretora de turma não realizei a apresentação dos resultados do estudo de turma ao CT, contudo na primeira reunião do mesmo decidi, com o consentimento da diretora de turma, fornecer a todos os professores uma ficha informativa que apresentava os resultados que considerei mais pertinentes e apresentei sucintamente essa mesma ficha. Durante a entrega e apresentação dessa ficha os professores das diferentes disciplinas mostraram-se interessados com os resultados obtidos.

Todos os resultados obtidos neste estudo tinham como objetivo auxiliar a intervenção dos professores da turma, permitindo a criação de possíveis grupos de trabalho, e melhorar a forma de intervir no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno em particular e da turma em geral.

Particpei na reunião de EE das avaliações do 1º período, de onde retirei alguns dados importantes referentes às preocupações gerais dos EE e aos problemas que os mesmos pretendiam ver resolvidos ou pretendiam ajudar a resolver. Nesta reunião foi possível, também, ter um contacto mais pessoal com alguns EE, o que ajudou a entender alguns comportamentos dos seus educandos e a esclarecer dúvidas em

relação às atitudes e crenças de alguns alunos em relação à disciplina de EF e, até mesmo, às situações que ocorriam no quotidiano.

Durante o 2º período, participei no CT de avaliação intercalar, onde se realizou um balanço das atividades que foram desenvolvidas nesse período e a projeção das atividades que ainda se iam realizar, falou-se do comportamento e do empenho dos alunos durante as aulas e, por fim, houve lugar para refletir sobre atitudes e comportamentos de determinados alunos. Esta reunião foi importante para perceber que os alunos não estavam a comportar-se nas minhas aulas como se comportavam nas aulas das restantes disciplinas, isto é, estavam muito mais empenhados e a adotar bons comportamentos nas minhas aulas em comparação com as aulas das outras disciplinas. Esta informação veio, de certo modo, demonstrar que os alunos me respeitavam e viam significado nas situações de aprendizagem que realizavam, estando motivados para a participação efetiva, correta e positiva nas aulas.

Também estive presente na reunião dos diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico, realizada no final do 2º período. Esta reunião foi importante para perceber que, na escola, as tarefas relacionadas com a direção de turma se realizam de forma idêntica para todas as turmas, pois foram transmitidas diretrizes que os diretores de turma deveriam seguir. Estas linhas orientadoras serviram para dois propósitos fundamentais, o primeiro tem a ver com o facto de todos os diretores de turma realizarem as tarefas de acordo com as normas do ME e não existir a possibilidade de falta de informação que é fundamental e o segundo tem a ver com a importância da uniformização das informações que é essencial para que a coordenação dos diretores de turma da escola consiga realizar as tarefas e os relatórios que lhe compete de forma rápida e eficaz.

Durante todo o ano de estágio, estive presente em todos os CT de avaliação. Estas reuniões tiveram como objetivo a confirmação de todas as classificações atribuídas aos alunos nas diferentes disciplinas, a idealização de planos de implementação de medidas universais, o balanço e reflexão do comportamento e do empenho dos alunos nas aulas e a organização de atividades previstas para o período seguinte.

Toda esta participação nas atividades que envolveram a direção de turma foi fundamental para perceber os comportamentos e as aprendizagens dos alunos, permitindo que estivesse mais envolvido em todo o processo de ensino-aprendizagem e conhecesse melhor os alunos e as suas atitudes.

7. Conclusão

O estágio pedagógico constituiu-se como a melhor experiência da formação inicial desde que iniciei o meu percurso na Faculdade de Motricidade Humana e, ao mesmo tempo, o maior desafio que tive de enfrentar. Tive a oportunidade de atuar em diversas áreas, o que permitiu a aquisição de um conjunto de competências relacionado com a profissão, que contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF, de onde destaco os momentos de reflexão, de aprendizagem, de partilha e de superação.

Devido aos *feedbacks* que me eram transmitidos pelos professores estagiários de anos anteriores, desde o princípio deste último ano letivo, sabia que esta experiência pedagógica iria ser trabalhosa. Como tal, desde o início procurei organizar-me de modo a facilitar todo o processo, procurando diferentes estratégias para o estabelecimento de prazos, com o objetivo de realizar todas as tarefas atempadamente. Esta tomada de decisão foi, sem dúvida, uma mais valia porque, só assim, consegui efetuar as tarefas pretendidas sem acumulação e sobreposição de muito trabalho.

Uma das tarefas iniciais do estágio pedagógico que ajudou muito nesta organização de trabalho foi o PF. Este documento facilitou, significativamente, o quebrar de barreiras ao longo do ano letivo porque permitiu estabelecer prioridades de formação, prever dificuldades que seriam sentidas e, ainda, projetar soluções que colmatassem as dificuldades encontradas.

O estágio pedagógico proporcionou-me momentos reflexivos em várias tarefas, nomeadamente na organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Com isto, as ações tomadas foram bastante ponderadas tendo em atenção o enaltecimento das suas vantagens e a minimização de todas as suas desvantagens e repercussões negativas que poderiam gerar. Estes momentos reflexivos ajudaram-me a evoluir, a ultrapassar as minhas dificuldades e a produzir diferentes estratégias de resolução de problemas. De salientar, também, a importância que o NE teve na resolução das dificuldades encontradas, pois enriqueceu os momentos de reflexão com debates e intervenções pertinentes.

Durante este ano letivo experienciei vários momentos de aprendizagem que me fizeram crescer enquanto profissional e enquanto pessoa, estes momentos continuarão a existir porque a aprendizagem é algo constante. Adquiri muitas competências que me tornaram um melhor profissional e que me permitirão desempenhar a função de professor de uma forma autónoma e positiva, tanto na disciplina de EF como no DE, nas atividades da comunidade escolar e nas atividades de direção de turma. Todavia, considero que ainda tenho muito para aprender e para melhorar, sendo que o processo

de construção de identidade profissional continuará a ocorrer e nunca deixarei de deixar que suceda a sua estagnação. Gostaria ainda de destacar o papel do projeto de investigação-ação que pode ser visto como uma ferramenta importante para a identificação e resolução de problemas da comunidade escolar, para o qual devo estar sempre atento e ter a capacidade de intervir.

Os momentos de partilha que foram vivenciados são dos aspetos que mais destaque ao longo deste ano de estágio, pois experienciei e partilhei diferentes situações com vários elementos da comunidade escolar. Existiram diversos acontecimentos que fizeram com que me sentisse completamente integrado, sem que tivesse sentido a diferenciação de professor titular e professor estagiário, muito devido ao clima positivo que era vivido em todas as atividades escolares e conversas informais com elementos da comunidade escolar. Gostei muito da disponibilidade que todos os professores mostraram ter e das experiências que me ofereceram durante todo o ano. Devo distinguir o papel fundamental que o NE teve na minha evolução, através das anotações dadas, das experiências vivenciadas, dos desafios propostos e das superações de dificuldades realizadas.

Muitas dúvidas e medos persistiam, no início do ano de estágio, sobre a minha capacidade de desempenhar a profissão de professor de EF. Contudo, essas incertezas desapareceram devido aos vários momentos de superação que foram vividos durante o estágio. Neste ano, para além de aplicar os conhecimentos adquiridos durante os anos de licenciatura e de mestrado, tive de adquirir novas competências que não seriam obtidas de outra forma senão pela oportunidade de realização de um estágio pedagógico. Efetivamente superei-me em termos profissionais e pessoais, o que me fez sentir bem e agradado com o trabalho que desempenhei ao longo do ano.

Em suma, o estágio pedagógico foi uma experiência bastante completa e formativa, pela possibilidade de adquirir diversas competências subjacentes à atividade dos professores de EF e pela sua multidisciplinaridade. Percebi efetivamente, após este ano, que o professor desempenha várias funções que vão para além da lecionação de aulas, existe todo um conjunto de tarefas que o professor deve desempenhar. Apesar das dificuldades sentidas e dos erros cometidos, acredito que atualmente sou melhor professor do que quando iniciei este ano letivo e só o posso dever à experiência global que foi o estágio pedagógico.

8. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J., Fernandes, M., & Santos, L. (2002), Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas. Em P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, M. Fernandes, & L. Santos, (Edits.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32(3), pp. 121-133.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em educação física. Em R. Catunda, & A. Marques (Edits.), *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade* (pp. 119-149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Baek, J., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: a qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 175-185.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L. (1996). O estudo da socialização dos professores em educação física: uma revisão e um convite. *Boletim SPEF*, 13, 11-37.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Educação e Formação*, 7, 71-85.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, J. (2009). Consensos e divergências da relação entre director de turma e encarregado de educação do 2º CEB. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1796-1810). Braga: Universidade do Minho.

- Fonseca, A., Fox, K., & Almeida, M. (1995). *Versão portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP): O Perfil de Auto-Percepção Física (PSPPp)*. Trabalho não publicado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.
- Fonseca, A., & Fox, K. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um olhar sobre a versão portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 11-23.
- Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 101-114.
- Ilona, H., Raili, V., & Lasse, K. (2012). Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health Education*, 112(3), 256-271.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. Em R. Catunda, & A. Marques (Edits.), *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Matos, M. (2010). Capítulo IV – 2. Práticas observáveis em sala de aula. Em M. Matos (Ed.), *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. (pp. 176-190). Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, R. (1996). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (2001). *O programa de educação física. Ensino básico 3º ciclo (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education, first online edition*. Estados Unidos da América: Pearson Education.

- Lubans, D., Morgan, P., & McCormack, A. (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 237-250.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*, 12, pp. 75-97.
- Onofre, M. (2000). Capítulo 1 – Indicadores da qualidade do ensino. Em M. Onofre (Ed.), *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicase em professores de educação física* (pp. 6-85). Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. Em *9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, S. Luís do Maranhão, Brasil, 2002* (pp. 55-66). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e expectativas dos professores-estagiários. *Millenium*, 10.
- Santos, R., Mota, J., Santos, D., Silva, A., Baptista, F., & Sardinha, L. (2014). Physical fitness percentiles for Portuguese children and adolescents aged 10-18 years. *Journal of Sport Sciences*, 32(16), 1510-1518.
- Sardinha, L., Marques, A., Martins, S., & Palmeira, A. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary. *BMC Pediatrics*, 176(14), 1-9.
- Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em educação física. *Horizonte*, 8(46), 1-8.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Em *X Symposium Internacional sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Tejero-González, C. (2014). Perception of physical fitness is associated with the perception of body weight. Sociodemographic analysis in Spain. *Nutricion*

Hospitalaria: organo oficial de la Sociedad Espanola de Nutricion Parenteral y Enteral, 29(2), 393-396.

8.1. Documentos consultados

Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2016). *Projeto Educativo do Agrupamento para o Triénio 2016/2017 a 2018/2019*. Sintra: Agrupamento de Escolas D. Maria II.

Alves, F. (2016). *Operações de planeamento no treino desportivo (textos de apoio) – Teoria e metodologia do treino*. Documento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Faculdade de Motricidade Humana. (2018). *Guia de estágio pedagógico para 2018/2019, mestrado no ensino da educação física dos ensino básico e secundário*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Januário, C., & Quitério, A. (n.d.). *Programa da unidade curricular Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto*. Documento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação (2011). *Documento de apoio à organização curricular e programas de educação física – Metas de aprendizagem de educação física no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).